التقنيات التدريسية الحديثة

في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين

تأليف

د. وائل صلاح السويفي

الكتاب: التقنيات التدريسية الحديثة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين

الكاتب: د. وائل صلاح السويفي

الطبعة: ٢٠٢٢

الناشر: وكالة الصحافة العربية (ناشرون)



٥ ش عبد المنعم سالم – الوحدة العربية – مدكور- الهرم – الجيزة - جمهورية مصر العربية

هاتف: ٣٥٨٢٥٢٩٣ _ ٣٥٨٦٧٥٧٦ _ ٣٥٨٦٧٥٧٥

فاكس: ٣٥٨٧٨٣٧٣

http://www. bookapa.com E-mail: info@bookapa.com

دار الكتب المصرية

فهرسة أثناء النشر

السويفي ،وائل صلاح

التقنيات التدريسية الحديثة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين/

د. وائل صلاح السويفي.

– الجيزة – وكالة الصحافة العربية.

٣١١ ص، ١٨*٢١ سم.

الترقيم الدولى: ٩ – ٥٠٢ – ٩٩١ – ٩٧٧– ٩٧٨

أ – العنوان رقم الإيداع: ١٠٠٤١ / ٢٠٢٢

التقنيات التدريسية الحديثة

في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين



مقدمة

فى ظل التغييرات التى يشهدها العالم اليوم وما يواجهه العالم من تغيرات اقتصادية ومعلوماتية، وأخيرًا مواجهات طبية ترتبط بالأوبئة وما يواجهه العالم من جائحة كورونا وما قد يواجهه العالم من أوبئة أثرت بطريقة مباشرة على الأنظمة التعليمية المختلفة فى بلاد العالم عامة، وفى دولنا العربية بخاصة.

لقد تغير الدور التقني لمعلم القرن الحادى والعشرين وأصبح مختلفا عما قبل فلم يعد يقتصر هذا الدور على قدرة المعلم على استخدام الوسائل التقنية بإتقان وحسب، بل سيتنامى بشكل سريع بحيث يصبح المعلم مصممًا لبيئة التقنية وبرامجها، بل والمطور لها أيضا. وصار من الضروري العمل على إكساب المعلمين مهارات التعامل مع هذه المستحدثات باعتبارها مهارات حياتية جديدة تجعلهم يوظفون المعلومات، ويساعدون طلابهم على توظفيها والاستفادة منها.

فلم يعد مطلوباً من معلم القرن الحادى والعشرين الإكتفاء بدور ناقل المعرفة للمتعلم، بل أصبح المطلوب منه تنمية قدرات المتعلمين للوصول للمعرفة من مصادرها المختلفة معتمدين على أنفسهم، وكذلك تنمية قدرتهم على الاستثمار الأمثل للمعلومات من خلال البحث عن الطرق الفعالة للوصول إلى المعرفة بل ومساعدة المتعلمين على إنتاج المعرفة والتوسع في توظيف ال (ICT) (شوق، ١٩٩٥)، (الحوالة، ٢٠٠٥).

وقد أدى التغير في شكل ومحتوى التعليم في العالم منذ بداية القرن الحادى والعشرين والذي صاحبه تغير في دور المعلم ومهمته فلم يعد معلم القرن الحالي مطالبا بنقل المحتوى المعرفي إلى جيل الانترنت فقط بل وجب عليه أن يتزود

بمهارات تدريس خاصة تتناسب مع هذا الجيل.

وهناك ضرورة أن يقدم المعلم لكل طالب مستوى مناسب من الحرية لممارسة مهارات المبادرة، والتوجيه الذاتي, وهذا يعتبر أحد التحديات العالمية التي يواجهها المعلمون، وأشار أيضا إلى ضرورة استعداد الطالب لمواجهة واقع العمل فى القرن الحادي والعشرين باكتسابه مهاراتي المبادرة، والتوجيه الذاتي، بينما توصل(Robinson and Aronica (2009 الى أن أحد أهم أدوار المعلم في القرن الحادي والعشرين هو تطوير المهارات التي تساعد الطلاب على تنميه القدرة والمتعة في اكتشاف المشاكل وحلها.

لقد تعددت أدوار المعلم وازدادت تعقيدًا؛ فالمعلم في العصر التربوي الحديث، فلم يعد مجرد ناقلاً للمعرفة ولا ملقنًا لها، بل أصبح موجهًا ومرشدًا لطلابه، مع إكسابهم مهارات التعلم الذاتي تعلم كيف تتعلم؟، الأمر الذي تطورت معه حركة الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلم؛ حفاظًا على مستويات عالية من الأداء، واستجابةً للتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتعليمية، والتي تقتضي تطويرًا حتميًا على سياسات الإعداد، وبرامج وخطط التأهيل والنمو المهني.

في إطار البحث في دواعي ومبررات الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلم، يأتي كل من تان، تشانج، وتينغ (Tan, Chang, & Teng, 2015) بدراسة كان محور اهتمامها الكشف عن الأسباب التي تجعل المعلمين يشاركون في برامج التنمية المهنية، ومن خلال إجراء عدد من المقابلات مع عينة من المعلمين، انتهى تحليل محتوى المقابلات إلى جملة من الأسباب لعل أهمها:

- **اكتساب معارف، مهارات، وكفاءات جديدة في مجال التخصص**: خاصة في ظل ديناميكية المعرفة وتطورها السريع، بالتالي تصبح معلومات ومعارف ومهارات اليوم بالية مقارنة بالغد، وعليه يستوجب على المعلم متابعة مستجدات

ومستحدثات التخصص.

- **مواكبة أخر التغييرات في المشهد التعليمي من خلال التواصل مع الآخرين:** حيث الحاجة إلى تبادل المعارف والخبرات مع الزملاء والرؤساء، فمن خلال برامج التنمية المهنية وأنشطتها يمكن التفاعل مع الآخرين لاكتساب ممارسات جديدة، أو ممارسة الأدوار الحالية باليات حديثة.

- **نمذجة التعلم مدى الحياة**: إذ أن التنمية المهنية جعلت المعلمين يدركون أن التعلم نشاط يلازمهم طوال حياتهم، وبما أن المعلم يمثل نموذجًا لطلابه، فإذا توقف عن التعلم، يصعب على المعلم أن يصبح نموذجًا لتلاميذه في التعلم الذاتي المستمر مدى الحياة.

- **تحفيز المعلمين على البقاء في مهنة التدريس**: حيث دعم الشعور بالرضا الوظيفي لدى المعلمين، فضلا عن الشعور بتقدير الذات.

- **الوفاء بمسؤوليتهم عن كونهم مهنيين**: وعن هذا السبب جاءت استجابات المعلمين لتؤكد أن مشاركتهم في برامج التنمية المهنية وأنشطتها المختلفة ساء أكانت دورات تدريبية، ورش عمل، مؤتمرات، تمكن المعلم وتدعم قدرته على الوفاء بمسؤولياته الوظيفية والمهنية، كما تمكنه من الاضطلاع بأدواره ومهامه المنوطة بفاعلية.

استجابة للنداء العالمي بالضرورة الحتمية للتنمية المهنية للمعلم، أشار المركز القومي لتنمية العاملين بأمريكا إلى كون التنمية المهنية ضرورة ملحة لتحقيق واستمرار الإصلاح المدرسي، كما أكد على أن التطوير المستمر للأفراد والمؤسسات أضحى مطلب لا مناص منه؛ لتحسين المهارات، وتفعيل الممارسات، وتحصيل المعارف. هكذا وقد لاقى هذا النداء العالمي صدى على الصعيد

القومي، وذلك عندما أشارت وزارة التربية بالكويت إلى أن التنمية المهنية تمثل احد أهم الاستراتيجيات التي تمكن نظم التعليم في البلدان المختلفة من الاستجابة لمتطلبات الثورة المعرفية والرقمية، فمن خلالها يتم تحديث معارف المعلمين، وصقل خبراتهم، ومهاراتهم المهنية، كما ينظر إليها أيضًا على أنها لازمة لمواجهة أوجه القصور التي طالما اكتنفت برامج إعداد وتأهيل المعلمين، ومن ثم رفع مستوى الأداء، بما يسهم في تطوير العلمية التربوية عامة (وزارة التربية، ٢٠٠٧).

في هذا السياق، وفي ظل تعدد الدراسات والبحوث ذات الصلة، أشارت دراسة إلى جملة من المبررات والدواعي التي تستوجب ضرورة الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلم، لعل أهمها ما يلي:

- **الانفجار المعرفي**: ويُدلل على ذلك ما يشهده العالم من تطور علمي سريع في شتى مناحي الحياة، وقد مثّل ذلك تحدي تربوي له آثاره على المنظومة التعليمية بصفة عامة، وعلى إعداد المعلم وتأهيله بصفة خاصة، الأمر الذي يفرض ضرورة الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلم باعتبارها السبيل الأمثل للتكيف مع ها التغير بما يحقق له ايجابيته وذاتيته، ويمكنه من الاضطلاع بأدواره المتجددة.
- **التطور التكنولوجي**: حيث احتلت التطبيقات التكنولوجية مكانة بارزة في النظام التعليمي، وأصبح اتجاه توظيفها لخدمة العلمية التعليمية وتطورها من الاتجاهات المستقبلية المرغوبة لتقدم المجتمع ونهضته، وقد انعكس ذلك بدوره على برامج إعداد المعلم وتدريبه على مستوى العالم خلال السنوات الأخيرة.
- **تحديات العولمة**: بالرغم من أن الحديث عن العولمة يعود إلى بدايات تسعينيات القرن العشرين، إلا انه بفضل التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي في الآونة الأخيرة، اتسعت مجالاتها، وتضاعفت انعكاساتها على شتى مجالات

الحياة، فقد ألقت بظلالها على جميع نظم التعليم في دول العالم. الأمر الذي يقتضي زيادة الوعي بتحدياتها والإفادة من ايجابياتها مع تجنب مثالبها. فإذا كان هذا الوعي لازمًا على جميع أفراد المجتمع، فانه يصبح أكثر لزامًا على المعلم، حيث دوره الفاعل والرئيس في إعداد وتشكيل النشء وتأهيلهم لمواجهة تجليات العولمة، فكيف له أن يقوم بهذا الدور دون أن يكون على وعي وملم به، ,عندها تتبدى أهمية التنمية المهنية للمعلم، بل وحتميتها.

- **تعدد أدوار المعلم**: تجدر الإشارة هنا إلى أن تحديات القرن الحادي والعشرين فرضت على المعلم أدورًا لم تكن له من قبل، فلم يعد ناقلًا للمعرفة ولا ملقنًا لها فقط، بل أضحى مصدرًا من مصادر التجديدات التربوية، بل مشارك فعال في هذه التغيرات التي تتواتر على المشهد التربوي، مما يوجب ضرورة التنمية المهنية للمعلم؛ بما يمكنه من أداء هذه الأدوار بكفاءة وفاعلية.
- **قصور الوضع الراهن للتدريب أثناء الخدمة**: في هذا الشأن عمد الباحث إلى رصد ملامح ومؤشرات هذا القصور، وذلك من خلال نتائج بعض الدراسات والبحوث ذات الصلة، وقد فند هذه المؤشرات، لعل منها: غياب فلسفة واضحة معاصرة للتدريب، غياب دور المدرسة بالرغم من أهميته، قلة دافعية المعلمين لحضور برامج التدريب والإفادة منها، ضعف إعداد مدربين مؤهلين سواء لتصميم البرامج التدريبية أو لتقديمها بكفاءة، وقلة مسايرة برامج التدريب للاتجاهات المعاصرة.

نظرًا لتنوع احتياجات المعلمين، تعددت أساليب ونماذج التنمية المهنية لتلبية هذه الاحتياجات. كما أن الاهتمام المتزايد بالتنمية المهنية للمعلم خاصة في الآونة الأخيرة، واستشراف المستقبل صاحبه تعدد في الأساليب والنماذج المتبعة، وكذلك الأُطر النظرية والفلسفية المفسرة لها، ومن هذه الأساليب: تدريب

الأقران، ومجموعات الدراسة، والنشرات المحررة، وملف الانجاز، والقراءة والاطلاع والبحث، وحدة التدريب بالمدرسة، وبحوث الفعل، التدريب، والإرشاد والتوجيه. يُلاحظ أن تنوع هذه الأساليب والنماذج يُرد أيضًا إلى تنوع أهداف التنمية المهنية، فضلاً عن طبيعة مرحلة وإعداد المعلم، سواء قبل الخدمة أو إثنائها. وبالرغم من تعدد وتنوع أساليب ونماذج التنمية المهنية، إلا أن ثمة اتفاق بينهم حول فكرة مؤداها: الارتقاء بمستوى أداء المعلمين، وتحويلهم إلى متعلمين دائمين، وهذا ما يسعى الكتاب لتقديم بعض هذه النماذج التى تستشرف المستقبل.

لذلك جاءت فصول الكتاب الذى بين أيديكم رد فعلى طبيعي لما تواجهه أنظمتنا التعليمية فى وطننا العربى، ووضع نماذج وأليات للتنمية المهنية التى تساعد المعلمون على مواجهة الأوبئة والتغيرات الطبيعية التى قد تواجه العالم فى الفترة المقبلة، فجاءت فصول الكتاب لتتناول أحدث التطبيقات التدريسية لاستراتيجيات التدريس التى تستشرف المستقبل وتتعامل مع تغيراته المتنوعة، وتطبيقات التكنولوجيا، وما يساعد الطلاب على تنمية مهارات تفكيره تساعده على مواجهة كل هذه التحديات المختلفة.

أ.د/ وائل صلاح السويفي

أستاذ ورئيس قسم المناهج –كلية التربية

جامعة المنيا

الفصل الأول

معلم القرن الحادى والعشرين
(الأدوار والاستراتيجيات)

تمهيد:

تحظى هذه الوثيقة برؤية مغايرة لمفهوم (التربية والتعليم) في ظل التغيرات الوثابة التي تواجه العملية التعليمية في القرن الحادي والعشرين، كما تعتمد في رؤيتها على أحد أهم الأدوار التي تقوم بها منظمة اليونسكو باعتبارها مرصدا للتحولات الاجتماعية والتعليمية في العالم، وتسعى لمخاطبة كل المهتمين بالناحية التعليمية على اختلاف رؤاهم الفكرية والثقافية، وترصد اهتماما بالغا بالركن الركين في المنظومة التعليمية قاطبة وهو المعلم، حيث لا يمكن إحداث أي تغير أو تطوير في العملية التعليمية إلا من خلاله، وقد اعتمدت هذه الوثيقة في توصياتها على تقرير ديلور (١٩٩٦م) والذي ركز فيه على مفهومين أساسيين يعملان معا على تطوير الجانب التعليمي وهما:

أولاً – التعلم مدى الحياة.

وثانيًا– تحقيق دعائم التعلم الأربع وهى: (المعرفة، والعمل، والعيش معا، والكينونة).

وتبعا لذلك فقد احتلت مسألة إعداد المعلمين لمواكبة التغيرات الكثيرة مكانة مميزة في عمليات التخطيط التربوي السليم ، وفيما يلي أهم الأهداف التي حاولت هذه الوثيقة تقديمها:

١. تسليط الضوء على تطوير الأداء المهني للمعلم العربي في الماضي والحاضر،وذلك عن طريق تنوع أساليب برامج تنمية المعلم لاستشراف مستقبل ينعم فيه برعاية واهتمام كبير.

٢. مناقشة التغيرات والمعوقات الجديدة التي تؤثر على الأداء المهني للمعلم العربي وتعوقه عن الارتقاء بمستوى أدائه .

٣. تحديد أهم المهارات والأدوار التعليمية المستحدثة التي يجب توافرها لدى معلم القرن الحادى والعشرين.

٤. تحسين العملية التعليمية عن طريق التعرف على إستراتيجيات التدريس الحديثة التي تهدف إلى إكساب المعلمين جملة من الكفايات ليكونوا فاعلين في مواقعهم.

٥. إلقاء الضوء على التحديات والصعوبات التي تواجه المعلم وآليات التغلب عليها .

٦. وضع قائمه من المقترحات الإجرائية لدعم المعلم العربى (قبل وأثناء الخدمة)، وهو ما يساعده على تحسين الأداء الوظيفي.

٧. الشروع في إصدار رخصة مزاولة المهنه للمعلم العربي.

٨. الشروع في إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلم العربي.

٩. إنشاء كليات معتمده لإعداد المعلم العربى.

١٠.تغيير منظومة ترقى المعلمين العرب عن طريق استبدال نظم الترقية التقليدية المعتمد على وجهات النظر الشخصية بنظام بديل قائم على (النقاط)

١١.تأسيس شراكة فعالة ومثمرة بين كليات إعداد المعلم والحقل التعليمي المتمثل في المدرسة، وهو ما يستلزم تعاونا آخر بين وزارتي التعليم العالي والتربية والتعليم.

١٢.إعادة النظر في برامج إعداد المعلم التي تقدمها كليات التربية والتي تفتقد في معظم الأحيان إلى مراعاة الفوارق المهنية بين معلم وآخر، فالمجال مفتوح لاستحداث أساليب مبتكرة تحقق الهدف المقصود، كما يجب ملاحظة طريقة تطبيق تلك البرامج وقياس مدى فاعليتها.

١٣.عقد مؤتمر سنوي لنشر بحوث الفعل وقصص النجاح وافضل الممارسات للمعلم العربي.

١٤.الدعوة إلى إنشاء مجلة للنشر العلمي تمكن المعلم العربي من عرض رؤاه المختلفة، وتجعله على تواصل مستمر مع زملائه من المعلمين العرب.

إن النظم التربوية المعاصرة لا بد أن تصبغ بمجموعة من الخصائص الضرورية لكي تكون قادرة على مواجهة التحديات الحالية، ولكي تتطور هذه النظم فلا بد من تكاتف الجهود، وتوجيهها نحو قضية إعداد المعلم العربى للقرن الحادي والعشرين، فهي من أهم القضايا الملحة على الساحة التربوية العربيه باعتبار أن المعلم هو حجر الزاويه فى تطوير المنظومة التعليمية، وقد بات حتميا ولزاماً على متخذى القرار التربوى بالوطن العربى أن يعكفوا على دراسة قضية معلم القرن الحادى والعشرين من حيث ملامحه، وسماته، ومؤهلاته، وخبراته، ومهاراته، وكذلك تحول مسارات ومؤسسات إعداده، فلا سبيل للتعليم العربي حتى يلحق بركب الأمم المتقدمة إلا ببناء الإنسان الواعي بقضايا أمته وشجونها وأحلامها. الأمر الذى يتطلب خلق جيل من المتعلمين المبدعين المتجددين القادرين على الابتكار والتفكير الناقد، ومن ثم إحداث التغيير والتطوير المنشود فى نظامنا التعليمى العربى.

الحقيقة المؤكدة أن معلم اليوم – التقليدي أعني– لم يعد له مكان في العملية التعليمية فى ظل التنافسات والسياقات التربوية العربية والدولية الحديثة، وفى ظل توظيف طرائق واستراتيجيات التدريس التى تتمركز حول المتعلم وليس المعلم، فلقد غيرت النظريات الحديثة في التربية النظرة لدور كل من المعلم والطالب، وغيرت أيضاً نمط التفاعل التقليدي الذي كان سائداً لفترات طويلة من الزمن، فأصبح للمعلم مهام أخرى غير التلقين والإلقاء وأصبح للطالب أدوار أخرى كثيرة غير الحفظ والاستماع والتكرار السلبي للمعلومة. وأصبح المعلم مطالباً بتنمية مهاراته التدريسية بجودة وكفاءة أكثر من ذي قبل، وعليه أن يدرك أن من أدواره الجديدة أن يكون موجهاً وميسراً ومساعداً للطلاب لكي يتعلموا بأنفسهم، وأن يكون مديراً بارعاً للحصة الدراسية بما يحقق أهدافها المعرفية وأهداف العملية التربوية، وعلى معلم القرن الحادى والعشرين أيضا أن يلبى نظرة المدرسة المستقبلية التي تحتاج إليه كفرد،ويستطيع اتخاذ القرارات،والتعامل مع أولياء الأمور من خلال مجالس الأباء الذي صار جزءاً لا يتجزأ من المدرسة وشريكاً للمعلم ولإدارة المدرسة فى الحياة التربوية اليومية.

وإذا كنا نسلم بالحقيقة القائلة أن كل عصر له سماته التي تميّزه، إذاً فلكل عصر مُعلم عليه أن يواكب هذه السمات وهذه التغيرات بالمجتمع، وهو الأمر الذي يفرض على المعلم العربي أن يحرص على استيعاب الثقافة العالمية، وترسيخ قيم احترام الآخر، ونبذ العنف ونبذ التطرف مع التأكيد على دعم الهوية الثقافية للمجتمع العربي، وتعزيز الأفكار والقيم الإيجابية السائدة في المجتمع، والتركيز على العموميات الثقافية، ولكي يقوم المعلم بهذا الدور يجب أن يميز بين أسلوبين في التعليم، التعليم الذي يحافظ على ما هو قائم، والتعليم من أجل التجديد، لذا وجب عليه أيضا أن يتخلى عن وسائل التقويم التقليدية التي لا

تقيس سوى الحفظ والتلقين دون النظر إلى مستويات التفكير العليا.

إن القيام بأي جهد يستهدف الإصلاح والتطوير التربوي لا بد أن يستند إلى تصورات واضحة لأدوار المعلم ومسؤولياته في التعليم المستقبلي في ضوء التغير السريع لعصر المعلوماتية والاتصالات وتوجهات الإنسانيه نحو العالم الرقمي، ولكن هذا الدور المرجو تنفيذه لا يمكن أن يصبح واقعا ملموسا دون النظر إلى التحديات، ومن ثم وجب علينا الإشارة إلى جملة من هذه التحديات التي تقف حجر عثرة أمام المعلمين.

أولاً- التحديات / التغيرات الثقافية:

يواجه المعلم العربي مجموعة من التغيرات الاجتماعية والاقتصادية، وقد أفرزت لنا هذه التغيرات مجموعة من الأخلاقيات الجديدة، والقيم المادية البعيدة عن القيم الروحية والإنسانية، إلى الحد الذي صارت فيه التحولات الاجتماعية والأيدولوجية تقاس بالتغيرات المادية الكمية، أو بالتغيرات التكنولوجية، ولا بد أن يكون المعلم مستعدا لكل هذه التغيرات فيعمل على ترسيخ القيم الوطنية الأساسية لوطنه ولمجتمعه العربي والدولي، وهو ما أوصت به منظمة اليونسكو في تقريرها عن التعلم في القرن الحادي والعشرين.

ثانياً- التحديات / التغيرات المهنية:

حدث تحول مهم وملحوظ في مهنية معلم القرن الحادى والعشرين تمثل في النقلة النوعية لأنماط التنمية المهنية والتحول من ثقافة (تدريب المعلمين) إلى مفهوم أشمل وأكثر دقة وهو ثقافة (التنمية المهنية المستمرة للمعلمين)، وبناء عليه صار لزاما على معلم القرن الحادى والعشرين أن يراعى عدة جوانب لتحقيق هذه التنميه المهنية والتي لا تعتمد فقط على – من وجهة نظرى الميداتيه – التدريب التقليدي للمعلمين وفقط بل تمتد لتشمل كافة جوانب

التنمية المهنية الأخرى، منها على سبيل المثال:

(عقد مؤتمرات متخصصة للمعلم العربي- نشر بحوث الفعل – عمل مجلات للمعلمين العرب- إرسال البعثات واعتماد المنح للمعلمين – التكثيف من الزيارات الميدانية للمعلمين المتميزين لتفعيل" المهنية المنفتحة" ولتحقيق "الصداقة المهنية الناقدة") .

وقد قامت منظمة اليونسكو بتحديد أهداف تعلّميّة لكلّ من أهداف التنمية المستدامة السبعة عشر من أجل تعزيز قدرة المعلمين على تحقيق هذه الأهداف. وتصبّ مختلف الأهداف التعلّميّة في ثماني كفايات تتعلّق بالتنمية المستدامة حدّدت كالآتي (UNESCO, 2017):

القدرة على التفكير المنظومي، القدرة على الاستشراف، القدرة على فهم الأنظمة والقيم والمبادئ وعلى التعامل معها، القدرة على صياغة الاستراتيجيّات، القدرة على التعاون، القدرة على التفكير النقدي، القدرة على معرفة الذات، والقدرة على حلّ المسائل.

وقد تمّ تبويب الأهداف التعلّميّة الخاصّة بكلّ هدف من أهداف التنمية في ثلاثة أبعاد كالآتي:

(أ) البعد المعرفي/الذهني.

(ب) البعد الوجداني والاجتماعي.

(ج) البعد السلوكي.

ومن ثم يمكن أن نلخص أهم الجوانب التي ينبغي مراعاتها من قبل معلم القرن الحادي والعشرين، وكذلك كليات التربية، ومؤسسات إعداد المعلم وهى:

١- **التعلم للمعرفة الرقميه**: يتضمن هذا الجانب المهم كيفية البحث عن

مصادر المعلومات الكترونياً، وكيفية الاستفادة من بنوك المعرفة المتاحة في بعض البلدان العربية.

٢- **التعلم للعمل**: يتضح من خلال هذا الجانب ضرورة أن يكتسب المعلم المهارات الحياتية التي تضمن له المنافسة في سوق العمل وآليات نقل هذه الخبرات لتلاميذه.

٣- **التعلم للتعايش مع الآخرين**: وفيه يكتسب المعلم مهارات العمل بروح الفريق ومهارات التفاوض، والاتصال الفعال ، ومهارات قبول الاخر.

إن طالب المستقبل يحتاج من معلمه أن يتصف بمجموعة من المهارات الأساسية أهمها: تنميةالمهارات التفكير العليا(**HOTS**)،والتفكير الإبداعي (**Creative-thinking**)والمهارات الفوق معرفية (**Meta-cognitive-Skills**) , والمهارات الحياتية (**Life-Skills**)، بناء قدرات المتعلمين (**Building Learners' Capacity**)، ومهارات البحث الإجرائى **Action Research**)، وإدارة تكنولوجيا التعليم الصفية**ICT**)، التعلم المقلوب **Flipped-**) **Learning**)، وإدارة منظومة التقويم والتقويم الإلكترونى، وذلك سعياً لبناء مجتمع المعرفة والمعرفة الرقمية (**Digital Knowledge**) معاً في ضوء التحديات المتعددة لهذا العصر. (المغيدي، ٢٠٠٨).

ثالثاً- تحديات/ التغيرات التقنية والرقميه:

لقد تغير – مع ظهور الشبكة الدولية للمعلومات (**Internet**) التقدم الهائل في تكنولوجيا الاتصالات– الدور التقني لمعلم القرن الحادى والعشرين وأصبح مختلفا عما قبل فلم يعد يقتصر هذا الدور على قدرة المعلم على استخدام الوسائل التقنية بإتقان وحسب، بل سيتنامى بشكل سريع بحيث يصبح المعلم مصممًا لبيئة التقنية وبرامجها، بل والمطور لها أيضا. وصار من الضروري

العمل على إكساب المعلمين مهارات التعامل مع هذه المستحدثات باعتبارها مهارات حياتية جديدة تجعلهم يوظفون المعلومات، ويساعدون طلابهم على توظفيها والاستفادة منها. (المفرج وآخرون، ٢٠٠٧)، (حامد، ٢٠٠٧).

فلم يعد مطلوباً من معلم القرن الحادى والعشرين الإكتفاء بدور ناقل المعرفة للمتعلم، بل أصبح المطلوب منه تنمية قدرات المتعلمين للوصول للمعرفة من مصادرها المختلفة معتمدين على أنفسهم، وكذلك تنمية قدرتهم على الاستثمار الأمثل للمعلومات من خلال البحث عن الطرق الفعالة للوصول إلى المعرفة بل ومساعدة المتعلمين على إنتاج المعرفة والتوسع في توظيف ال (ICT) (شوق، ١٩٩٥)، (الحوالة، ٢٠٠٥).

إن المتصفح لمحرك البحث جوجل **Google** سوف يكتشف أنه لم يعد بمقدوره الآن أن يجد العبارات القديمة التي شاعت منذ زمن بعيد مثل عبارة ("معلم القرن العشرين" أو "معلم القرن التاسع عشر)"، ولكن حلت بدلا منها عبارات أخرى مثل (معلم القرن الحادي والعشرين، مدرسة القرن الحادي والعشرين، تربية القرن الحادي والعشرين، مهارات القرن الحادي والعشرين)، وفيض من العناوين عن التعليم والتعلم في القرن الحادي والعشرين، وهذا يؤكد ضرورة فتح نافذة جديدة للتفكير في كيفية تأثير مهارات ومعايير القرن الحادي والعشرين على الأدوار التقليدية للمعلمين.

وقد أشار **Reena** (2016م) إلى التغير في شكل ومحتوى التعليم في العالم منذ بداية القرن الحادى والعشرين والذي صاحبه تغير في دور المعلم ومهمته فلم يعد معلم القرن الحالي مطالبا بنقل المحتوى المعرفي إلى جيل الانترنت فقط بل وجب عليه أن يتزود بمهارات تدريس خاصة تتناسب مع هذا الجيل.

وقد تحدث(2009) Trilling &Fadel عن هذا الدور فأشار إلى ضرورة أن يقدم المعلم لكل طالب مستوى مناسب من الحرية لممارسة مهارات المبادرة، والتوجيه الذاتي, وهذا يعتبر أحد التحديات العالمية التي يواجهها المعلمون، وأشار أيضا إلى ضرورة استعداد الطالب لمواجهة واقع العمل فى القرن الحادي والعشرين باكتسابه مهارتي المبادرة، والتوجيه الذاتي، بينما توصل Robinson and Aronica (2009) الى أن أحد أهم أدوار المعلم في القرن الحادي والعشرين هو تطوير المهارات التي تساعد الطلاب على تنميه القدرة والمتعة في اكتشاف المشاكل وحلها.

وقد أوضح(2016)Faulkner &Latham أن المعلمين في القرن الحادي والعشرين يحتاجون إلى صفات أساسية مثل: المغامرة، والمرونة، ومهارة حل المشكلات بشكل إبداعي، وهو ما يجعلهم يؤدون أدوارهم المهنية بشكل فعال، كما أكد (2009) Trilling &Fadelأيضا أن التعليم في القرن الواحد والعشرين هو التحدي الأول لكل طالب وكل معلم وتحدث عن الأدوار المهمة لمعلمي القرن الحادي والعشرين وهى كالآتي:

أ) تنمية قدرة الطلاب على العمل بفعالية وإبداع مع قرنائهم من خلال العمل الجماعى بغض النظر عن الاختلافات في الثقافة وأسلوب التعلم وهذا يعتبر احد المهارات الحياتية الضرورية في القرن الحادى والعشرين

ب) مساعدة الطلاب على فهم واستيعاب الاختلافات الثقافية والاجتماعية، واستخدام هذه الاختلافات من أجل التوصل إلى أفكار أكثر إبداعا، وتقديم حلول للمشاكل التي تواجهه الكترونيا او بالشكل المعتاد.

رابعاً: تحديات/ تغيرات مرتبطة بالبيداجوجيا (طرائق واستراتيجيات التدريس).

لم يعد النموذج التقليدي لتدريس محتوى موضوعٍ ما – عن طريق المحاضرة مثلا – قادرا على أن يفسح المجال للمتعلم ليحقق التقدم اللازم في مستويات التفكير والتعبير، وهو ما يرفع مستوى الكفاءة من المستوى "المتقدم" إلى مستوى "المتفوق"، بل يحتاج مثل هذا التقدم إلى سياق غني وحي يمتلئ بفرص واستراتيجيات تدريسية تشجع المتعلم على التساؤل والتحليل؛ ولذلك يسعى العالم بأكمله إلى ابتكار طرق جديدة في التدريس، ونعرض فيما يلي بعضا من هذه الطرائق المهمة:

التعلم بالاكتشاف الموجه (Guided-discovery Learning)

وضع التعلم بالاكتشاف في مجال التعليم في الآونة الأخيرة تحت التدقيق في دراسة (Mayer 2005) وفى هذه الطريقة يقوم المعلم بتوجيه المتعلمين – عبر تعليمات يشترط فيها أن تكون كافية لضمان حصولهم على خبرة جيدة – إلى ضرورة استخدام قدراتهم العقلية للوصول إلى القوانين أو المفاهيم أو المعلومات المطلوب منهم اكتشافها، ويعد هذا الأسلوب مناسبا لمتعلمي المراحل التعليمية الأولى حيث يسمح لهم بتطوير معرفتهم من خلال خبرات عملية مباشرة. ومن المهم أن يطلع المتعلمين على الهدف والغرض من كل خطوة من خطوات الاكتشاف؛ لإشراكهم في كل تفاصيل هذه العملية، وقد أوضحت دراسة (**Alfieri e al,2011**) إلى وجود قيود على ممارسات التعلم بالاكتشاف، حيث تم إجراء تحليلين باستخدام عينة من ١٦٤ دراسة، قامت الدراسة الأولى بدور مهم في فحص آثار التعلم بالاكتشاف دون مساعدة، وقامت الدراسة الثانية بفحص آثار التعلم بالاكتشاف الموجه، وأبانت النتائج أن الاكتشاف بدون

مساعدة لا يستفيد منه المتعلمون، في حين أن الممارسات التعليمية الأخرى مثل (التغذية الراجعة، وأمثلة العمل، وسقالات التعلم) كانت مفيدة جدا للطلاب.

التعلم الإنتقالى (Crossover Learning)

يعد التعلم الانتقالى واحدا من الابتكارات العشر ذات التأثير العميق على التعليم– كما أشار تقريرالإبتكار في التربية لعام م ٢٠١٥– وهو يعنى بالفهم الشامل للتعلم، ويربط بين إعدادات التعلم الرسمية وغير الرسمية،وقد أبانت دراسة (Panke,2010) **إلى أنه** من المتوقع أن تمتد بيئة التعلم الخاصة بالمدرسة أو الجامعة إلى أماكن أخرى غير متوقعة حيث يتم فيها إثراء التعلم في المدارس والكليات من خلال الخبرات المكتسبة في الحياة اليومية.

التعلم المتمايز أو القائم على تعدد المستويات (Differentiated Learning)

إن أهم ما يميز بيئة الفصل الدراسي اختلاف المستويات والفروق الفردية بين الطلاب؛ لذا ليس من الممكن أن نرجح طريقة واحدة لتتناسب مع مختلف المستويات والفروق الفردية، وهو الدور نفسه الذي يؤديه التعلم التمايزى القائم على تعدد المستويات.وفيه يقوم المعلم بتغيير أربع محتويات للبيئة لتعليمية وهم (المحتوى – الأنشطة – الناتج التعليمي– بيئة التعلم).

وقد ذكر(Levy,2008) بعضا من أنماط التعديلات التى يمكن إجرائها على المحتوى التعليمى ليتناسب مع المستويات المختلفة للمتعلمين وهى كالتالى:

١. استخدام مواد قرائية بمستويات قراءة مختلفة.
٢. وضع مواد نصية على اسطوانات تعليمية.
٣. استخدام قوائم المفردات والمصطلحات في مستويات تتناسب وامكانيات الطلاب.

٤. تقديم الأفكار من خلال الوسائل السمعية والبصرية.

وأضاف (Santamaria, 2009) بعضا من الإجراءات التي يمكن للمعلم القيام بها لتغيير بيئة التعلم لتتناسب مع مختلف مستويات الطلاب وهى كالتالى:

١. التأكد من وجود أماكن في الغرفة المدرسية تتمتع بالهدوء التام، مع ضرورة توافر أماكن تناسب طريقة التعلم التعاوني.
٢. توفير المواد التي تعكس مجموعة متنوعة من الثقافات والبيئات المنزلية.
٣. وضع مبادئ توجيهية واضحة للعمل المستقل الذي يلبي الاحتياجات الفردية.
٤. يسمح للطلاب الحصول على المساعدة عندما يكون المعلم مشغولا مع الطلاب الآخرين.
٥. مساعدة الطلاب على فهم طبيعة التعلم والسماح لهم بالتحرك داخل الفصل الدراسي أو الجلوس في أماكنهم.

التعلم المقترن بالسياق (Context-based Learning)

يعنى هذا النوع من التعلم باستخدام الأنشطة والمواقف المعتاد عليها في الحياة اليومية كسياق للتعلم وإعطاء أهمية ومعنى للمحتوى العلمي، وفى هذا السياق يفترض (Freed,2004) أن كل فرد يمكن تعليمه في أي عمر بشرط إثراء البيئة المحيطة به حتى يمكن تنمية واستثمار طاقته إلى أقصى مدى ممكن، وأن لكل إنسان تصور خاص لرؤية العالم من حوله، وتفسير هذه الرؤية لنفسه، والمعلم إذا فهم طريقة المتعلم في تصور عالمه فإنه يستطيع تعليمه أي موضوع.

التعلم العرضى أو التعلم بالمصادفة (Incidental Learning)

إن مسألة التعلم لا تتوقف عندما نترك المدرسة بل تستمر معنا طوال حياتنا، ولكننا نستخدم التعليم القائم على التجربة كبديل للتعلم النظامي، فنتعلم

من خلال مواجهة المواقف الجديدة، ومن خلال فعل الأشياء. هذا ما يسميه الخبراء التعلم العرضي أو التعلم بالمصادفة.

والجدير بالذكر أن التعلم العرضي يحدث خارج بيئات التدريس الرسمية وهو ما أوضحه (Marsick,2015) مثل التعلم عن طريق (مشاهدة التلفزيون، وقراءة كتاب، والتحدث مع صديق، وممارسة لعبة فيديو أو السفر إلى بلد آخر).فالتعلم العرضي يحدث دائما في سياق نشاط آخر أو تجربة أخرى، ويختلف التعلم المتعمد عن التعلم العرضى، وقد أوضح (ويب)(Webb,2008) الفرق بين التعلم بالمصادفة والتعلم العرضي في ثلاث نقاط هي كالتالي:

- يعزز التعلم العرضي التمتع والمشاركة.
- يحدث التعلم العرضي في بيئة أكثر متعة وأقل تقييدا.
- يشجع التعلم العرضي الفضول والتعلم.

التعلم المقلوب أو الفصول المعكوسة (Flipped Learning)

ظهرت فكرة التعليم المقلوب أو المعكوس بعد الاطلاع على كتاب "جوناتان بيرجمان وآرون سامز": (التعلم المقلوب بوابة لمشاركة الطلبة)، وقد قام مكتب التربية العربي لدول الخليج بترجمة الكتاب عام ٢٠١٤م، وجاء الكتاب في أربعة عشر فصلاً أكد فيها المؤلف على ضرورة أن يكون التعلم أكثر عمقاً وأوسع أفقاً، وذلك حين يتمركز حول المتعلم،وفيه يصبح المعلم مربياً عصرياً يتقرب إلى الطلبة، وينمى قدراتهم الإبداعية، وعلى الرغم أن فكرة التعلم المقلوب فكرة قديمة لكنها فرضت نفسها بشكل موسع مع تطور أدوات التكنولوجيا، وقد اختلف الباحثون بشان مسميات هذه الطريقة لتصبح (التعلم المقلوب أو الفصل المقلوب) كما طالب بعض الباحثين بضرورة تطبيق هذه الطريقة على

التعليم الجامعي، ومنهم من طالب بتطبيقها في المراحل التعليمية الثلاث والبغض رأى أن هذه الطريقة مجرد بدعة حديثة لكن يجب الأخذ بها، وقد أوضح (Straw,2015) خطوات تنفيذ التعلم المقلوب داخل الفصل وهى كالتالى:

١. تحديد الأهداف

٢. تقديم المحتوى (قبل الصف)

٣. تحديد أنشطة (ما قبل الصف)

٤. تحديد أنشطة (أثناء الصف)

٥. تحديد أنشطة (ما بعد الصف)

٦. التقييم المستمر.

يؤكد كثير من التربويين أنه ينبغي على معلم القرن الحالي، أن يمتلك استراتيجيات التعلم الفاعلة التى تؤهله للعبور إلى بوابة القرن الحادى والعشرين، ومن أهم هذه الطرائق والاستراتجيات:

١- التعلم الالكتروني (E- -Learning)،

٢- التفكير الناقد (Critical Thinking)،

٣- والتفكير التأملي (Reflective Thinking)،

٤-حل المشكلات (Problem-Solving)،

٥- التعلم القائم على المشاريع (Project-Based Learning)

٦-التعلم الذاتي (Self-Learning)،

٧-التعلم عن بعد (Distance- Learning)،

٨- والتعلم التعاوني (Co-operative Learning)

٩-التقويم الإلكتروني كالتقويم باستخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية ((E- Portfolios وغيرها.(شوق،٢٠٠١)، (جامل، ٢٠٠٣)، (البهواشي، ٢٠٠٤)، (عبيدات، ٢٠٠٧)

كما تناولت الأدبيات التربوية في توصيفها لمناهج المستقبل، المنهج الخفي Curriculum Hidden الذي يركز على ما يكتسبه المتعلم دون تخطيط من قبل المنهج الرسمي المعلن، ولعل من أكثر الأمور التي يشير إليها المنهج الخفي هو التنظيم الخفي للمهارات الحياتية التي يكتسبها المتعلم من قبل المعلم، فصحيح أن المعلم يدخل إلى الحجرة الدراسية ليعلم طلابه أكاديميات تتعلق باللغة أو الرياضيات أو العلوم، ولكن في ذات الوقت يصيب المتعلم من المعلم أمور تتعلق بطريقة التواصل وإدارة التعامل ومهارات الذات، ومن هنا تؤكد أدبيات القرن الحادي والعشرين على الكثير من المهارات الحياتية التي ينبغي على المعلم أخذها بعين الاعتبار في تعليمه لطلابه، بحيث تخرج من حيز المنهج الخفي إلى حيز المنهج المُعلن، بل تذهب بعض الاتجاهات إلى ما هو أبعد من ذلك بأن يكون ضمن المناهج الدراسية مقررات مستقلة تحت مسمى المهارات الحياتية، ويوضح الجدول التالي قائمة موجزة بالمهارات الحياتية التي يتوقع أن يتم إعداد معلم القرن الحادي والعشرين لها حتى يتسنى له تنميتها لدى المتعلمين.

قائمة احتياجات المعلم للتطوير الذاتى	
المستوى الذاتى	**المستوى الاجتماعى**
• اتخاذ القرار.	• التعامل مع الشخصيات الصعبة.
• نقد الذات.	• التواصل الشفهي.
• تعزيز الذات.	• التواصل اللفظي.
• تطوير القدرات.	• السيطرة على الغضب.
• تحديد الأهداف.	• العمل الجماعي.
• إدارة الوجدان.	• التعامل مع المواقف الضاغطة.
• التخطيط.	• تكوين علاقات اجتماعية ناجحة.
• التوافق النفسي.	• التفاوض.
• الثقة بالنفس.	• الحوار.
• إدارة الوقت.	• الإقناع.
• التعبير عن الذات.	• تقبل مشاعر الآخرين.
• المرونة.	• التكيف.

ولتمكين المعلم من تنمية مثل هذه المهارات المهمة ينبغي أن يصاحب ذلك تغير ملحوظ في برامج كليات التربية ومؤسسات إعداد المعلم لتشتمل على برامج تدريبية معتمدة على المهارة والتشجيع، وفيما يلي بعض الأمثلة لاستراتيجيات التدريس التي تسهم في تنمية مثل هذه المهارات:

أولًا: استراتيجية التعلم التعاوني

يعرف التعلم التعاوني على أنه طريقة تعليمية حديثة تعتمد المشاركة الفعالة بين الطلاب أساسا لقيامها، وتبتعد في أسلوبها عن الطرق التقليدية،

وقد ذكر (فرانسيس باركر، وجون ديوي، و«كيرت ليفين) أن الاعتماد المتبادل بين أفراد كل مجموعة من المتعلمين هو أساس تكوين هذا النوع من التعليم، وهو ما أكده مورتون ديتش في نهاية الأربعينيات من القرن الماضي، كما أوضح ديفيد جونسون –وكان تلميذًا لديتش– فى بداية الستينات ضرورة إيجاد منهج جديد للتعليم يقوم على التعاون بين المتعلمين، ثم بدأ ديفيد وروجرز تطبيق هذا النوع من التعلم عمليا، وتدريب المعلمين على كيفية استخدامه في الفصل المدرسي، والجدير بالذكر أن هذه الطريقة تتيح للمتعلمين التفاعل وتبادل الأفكار، وتقوى العلاقات الإنسانية بينهم، وتعمل تحسين الصحة النفسية لديهم، ويرى البعض أن علم النفس الاجتماعي كان سببًا في ظهور هذا النوع من التعليم. (سليمان، ٢٠٠٥)

ثانيًا : استراتيجية الفرق الطلابية وفقًا لأقسام التحصيل

تعتمد هذه الإستراتيجية – كما أشار Slavin – على عمل الطلاب في فرق بعد تقسيمهم إلى مجموعات تتكون كل مجموعة من أربعة أعضاء ذوى قدرات ومستويات مختلفة، ويقوم المعلم بتقديم الدرس أو الموضوع المراد مناقشته للطلاب، ومن ثم يبدأ الطلاب بالعمل والمشاركة في مجموعاتهم مع التأكد من أن جميع أعضاء المجموعة قد تعلموا الدرس أو الموضوع المطلوب، وبعد ذلك تناقش كل مجموعة واجبها المناط بها، ثم يقوم المعلم باختبار الطلاب (اختبارات قصيرة) وبشكل فردي عن المعلومات التي تعلموها، بعد ذلك يقوم المعلم بمقارنة نتائج الاختبار مع مستويات الطلاب السابقة، وتتم مكافأة الطلاب الذين تجاوزوا في الاختبار الأخير درجاتهم أو مستوياتهم السابقة، ويستغرق تطبيق هذه الاستراتيجية من ٣–٥ حصص تقريبًا.

ثالثًا: استراتيجية فرق الألعاب والمباريات الطلابية

تعد إستراتيجية فرق الألعاب والمباريات الطلابية من أول استراتيجيات التعلم التعاوني التي طورها «Salvi &Devries» في جامعة «Hopkins John» حيث تستخدم هذه الاستراتيجية الاختبارات نفسها التي تطبق في استراتيجية الفرق الطلابية وفقًا لأقسام التحصيل إلا أنها تستخدم كبديل عن الاختبار الفردي، وتتم مقارنة مستويات الطلاب في المجموعة الواحدة مع طلاب المجموعات الأخرى، من حيث مشاركتهم في فوز مجموعتهم بأعلى الدرجات، أي أن الطلاب يتنافسون على فوز أفضل مجموعة من المجموعات الكلية.

رابعًا: استراتيجية الاستقصاء الجماعي

يوزع الطلاب وفق هذه الاسترتيجية Sharan &Sharan, إلى مجموعات صغيرة تعتمد على استخدام (البحث والاستقصاء، والمباحثات الجماعية، والتخطيط،)، وتتكون المجموعة الواحدة من ٢–٦ أعضاء حيث يتم تقسيم الموضوع المراد تدريسه على المجموعات، ثم تقوم كل مجموعة بتقسيم موضوعها الفرعي إلى مهام وواجبات فردية يعمل فيها أعضاء المجموعة، ثم تقوم المجموعة بإعداد وإحضار تقريرها لمناقشته وتقديم النتائج لكامل الصف، ويتم تقويم الفريق في ضوء الأعمال التي قام بها.

خامسًا: استراتيجية (فكر - زاوج - شارك)

تستخدم هذه الاستراتيجية عقب قيام المعلم بشرح وعرض معلومات أو مهارات للطلاب، وتتضمن الخطوات التالية:

١–التفكير في السؤال أو المشكلة التي يطرحها المعلم.

٢–المزاوجة: يقوم المعلم في هذه الخطوة بتوزيع التلاميذ إلى أزواج يتناقشون فيما

بينهم حول كيفية الإجابة عن السؤال المطروح.

٣-المشاركة: يطلب المعلم من الأزواج المقسمة عرض الحلول والأفكار التي توصلوا إليها.

سادسا :إستراتيجية دوائر التعلم

تعد هذه الإستراتيجية واحدة من أهم الاستراتيجيات التدريسية التي تعتمد فكرة التعاون المشترك لعمل منتج تعليمي واحد، حيث يعمل التلاميذ معًا، ويتشاركون في تبادل الأفكار، ويتأكدون من فهم كل فرد من أفراد المجموعة للموضوع المستهدف.

سابعًا :التعليم بالأقران

تأتي طريقة «التعليم بالأقران» ضمن إحدى الطرائق والأنشطة المتفاعلة للتدريس المعاصر، وقد عرفت بأنها «قيام أفراد التلاميذ بتعليم بعضهم بعضًا، وقد يكون القرين المعلم من نفس العمر أو الفصل للتلميذ أو المجموعة، أو يعلوهم عمرًا أو مستوى دراسيًا.، وقدر لاقت اهتمام بعض التربويين، لكن الاعتماد عليها ظل مرهونًا ببعض الدراسات والأبحاث، ولم تطبق ميدانيًا إلا مؤخرًا، وهي في حاجة إلى دعم أكثر من الناحية النظرية والتجريبية، ولقد صنفها البعض ضمن الأنشطة المتفاعلة لطرق التدريس المعاصر، بينما يرى آخرون أنها تأتي ضمن ما يسمى بالتعليم الموازي. ولعل أكثر الاستراتيجيات التي يفرضها الواقع التربوي في القرن الحادى والعشرين وفقاً لما ذكره (Newby, et al 2000:256) مايلى:-

التعلم المعتمد على حل المشكلات (Problem-Based Learning)

يعد أسلوب حل المشكلات من الأساليب المميزة لتعلم مهارات التفكير، حيث يضع المعلم تلاميذه أمام مشكلة حقيقية، ويطلب منهم التفكير في حلها

عن طريق ما لديهم من مهارات وخبرات سابقة بشرط أن تكون تلك المشكلات مرتبطة بالحياة الاجتماعية للمتعلم.

التعليم المرتكز على مهام حقيقية (Anchored Instruction)

يقدم التعليم الإلكتروني أسلوبا للتعليم يحاكى إلى حد كبير المواقف الحياتية الواقعية (المحاكاة) لتحفيز التفكير المتعمق، والنقد الهادف لدى المتعلمين، فينقل التعلم إلى مواقف جديدة يستطيع من خلالها الدارس حل المشكلات ذات مستويات عليا من التفكير.

التعلم من خلال مواقف (Situated Learning)

تعتمد هذه الإستراتيجية على تكليف المتعلم بمهام حقيقية يتم تنفيذها في مواقف حياتية واقعية.

التمهين الإدراكي (Cognitive Apprenticeship)

تحفز طريقة التمهين الإدراكي المتعلمين لاكتساب مهارات إدراكية حول موضوع محدد، وتعمل على تطوير هذه المهارات عن طريق مشاركة الطلاب في نشاطات حقيقية في ذلك الموضوع، وتشمل استراتيجيات (التمهين الإدراكي، أساليب المحاكاة، والتدريب والتعقيب وغيرها).

التعلم التعاوني التنافسي (Competitive Coopetitive Learning)

هو طريقة تعليمة تشجع مجموعات الطلاب على العمل التعاوني لأداء المهام من خلال التنافس مع مجموعات أخرى داخل الصف الدراسي أو عبر المدارس المختلفة.

التعليم الافتراضي (Virtual Instruction)

يعتمد أسلوب التعلم الافتراضي على توظيف تقنية الواقع الافتراضي، فالطلاب مثلاً يمكنهم الذهاب في رحلة تعليمية افتراضية، والسفر إلى مواقع

بعيدة، وإجراء تجارب افتراضية مثل مزج مركبات كيميائية خطيرة، وتعلم أداء مهام معينة دون التعرض لخطر استخدام الشيء الحقيقي. ويمكن من خلال التعليم الافتراضي إجراء العمل التعاوني بين الطلاب بواسطة شبكات الواقع الافتراضي والمشاركة في الحيز الإلكتروني.

باختصار يمكن للواقع الافتراضي أن يجعل من أسلوب المحاكاة (Simulation) شيئاً مشابهاً للحياة الحقيقية بدرجة كبيرة.

إن الهدف الأسمى للعملية التعليمية هو الطالب – كمُخرَج لكل المنظومة التعليمية فى كافة البلدان العربية – لذلك وضع الباحث تصورا مقترحا لأهم المهارات التي يجب توافرها في معلم القرن الحالي، معتمدا في ذلك على دراسة (الزهراني، ٢٠١٢م) :

- **المسؤولية والتوافق**: تشير هذه المهارة إلى قدرة المعلم على تطوير ذاته بما يتوافق مع بيئة العمل والبيئة الاجتماعية المحيطة، كما يجب عليه أن يحدد أهدافه الشخصية، والأهداف المتوقعة للآخرين.
- **الإبداع والفضول الفكري**: تعنى قدرة الفرد على التعامل –غير التقليدي– مع المعرفة المتاحة، ومن ثم تكوين علاقات وروابط منطقية لإنتاج أفكار، وحلول للمشكلات التعليمية، وتمكنه كذلك من إنتاج أعمال تتسم بالجدية والتميز عما يقدمه الآخرون.
- **مهارات التواصل الشخصى والالكترونى**: ترسخ هذه المهارة مبدأ التواصل الفعال للفرد مع ذاته ومع المجتمع بكافة أنماط التواصل الممكنة (اللفظية وغير اللفظية)، وتسمح له باستخدام كافة الوسائل والتقنيات الحديثة لتحقيق التواصل المتميز. (عطوة، ٢٠٠٢)

- **مهارات التفكير النقدي وفكر النظم**: تعنى هذه المهارة قدرة الفرد على تقدير الحقيقة من خلال مقدمات منطقية، ومن ثم الوصول إلى اتخاذ القرارات السليمة في ضوء تقييم المعلومات وفحص الآراء المتاحة، مع الاهتمام الشديد بوجهات النظر المختلفة.
- **المهارات الاجتماعية والتعاونية**: تجعل هذه المهارة الفرد قادرا على التواصل الناجح مع فرق العمل المختلفة، وتكسبه مهارات أخرى مثل (الذكاء الاجتماعي، وتقبل الاختلاف، وإدارة الصراعات، والذكاء الوجداني، والتكيف مع الأدوار والمسئوليات). (حميدوش، ١٩٩٩)، (الحكيمى، ٢٠٠٥).
- **مهارات تحديد المشكلة وصياغة الحل**: تهتم هذه المهارة بقدرة الفرد على التحديد الدقيق للمشكلات وصياغتها من الناحية العلمية، وكذلك تحديد بدائل الحلول الممكنة، وتجريبها وانتقاء الأنسب منها.
- **مهارات التوجيه الذاتي**: تشير مهارات التوجيه الذاتي إلى قدرة الفرد على تقييم مدى فهمه لاحتياجاته التعليمية الخاصة، وتحديد مصادر التعلم التي يحتاجها، وتغير أسلوب التعلم وأدواته بما يتناسب والأهداف الخاصة للمتعلم.
- **مهارات المسؤولية الاجتماعية**: يجب على الفرد – وفق مفهوم هذه المهارة – أن يكون قادرا على تحمل مسؤولية العمل الفردي تجاه مجموعات العمل، والمجتمع ككل،(عبد الرحيم وآخرون، ٢٠٠٢)،وهو ما أشارت إليه دراسة (الزهرانى،٢٠١٢) متفقة في ذلك مع ما ذكره المركز الوطنى السنغافورى لتأهيل المعلمين (كنموذج دولي) لتحديد أهم المهارات اللازم إكسابها لمعلم القرن الحادى والعشرين وهى كالتالى:

– مهارات ادارة فن التدريس (Pedagogy). – مهارات إدارة الموارد البشريه. (H.R)

– مهارات إدارية ((Managerial – مهارات تنظيمية. (Organization)

– مهارات التواصل.(Communication)

– مهارات التفاوض. (Negotiation)

– مهارات التيسير. (Facilitation)

– مهارات تكنولوجية.(Technological)

– مهارات التفكير العليا (HOTS).

– مهارات الذكاء الوجداني.(Emotional).

– مهارات المبادرة. (Initiation –skills).

– مهارات اجتماعية.(Social -skills).

– مهارات الابتكار (Creative thinking skills).

محاور اعداد معلم القرن الحادى والعشرين:-

دم(Stronge, Grant, andXu (2015 خمسة محاور يمكن أن نحدد من خلالها أدوار المعلم في القرن الحادي والعشرين، وتتلخص هذه المحاور الخمسه فى:

(١)إعداد الطلاب وتأهيلهم لوظائف القرن الحادى والعشرين.

يجب على المعلمين التخلي عن فكرة التقيد بالمحتوى التعليمي المحدد لهم، وينبغي ألا يكتفوا بنقل المعرفة فقط، بل يجب عليهم التخطيط ليكونوا ميسرين للعملية التعليمية، ويقدموا الدعم الكامل للطلاب لتطوير أساليبهم الخاصة في المعرفة والتفكير، ويعملوا معا لتجهيز الطلاب لاستقبال حياة مهنية ذات فرص عديدة،هذا كله يحتاج إلى معلمين قادرين على وضع خطط تعلم تؤهل الطلاب ليكونوا أشخاصا قابلين للتكيف مع أي نموذج مهني يظهر.

(٢) استخدام طرق تدريس متنوعة وفعالة.

العملية التعليمية لا يمكن أن تحقق هدفها المرجو باستخدام استراتيجيات موحدة لجميع الطلاب، بل يجب على المعلمين الاعتماد على أسلوب تعليمي محفز،ومناسب لكل طالب حسب قدراته، وذلك من خلال تقديم تجارب عملية واقعية تجسد التحدي أمام الطلاب، وتجعلهم قادرين على الفهم والتعلم طبقا لخبراتهم السابقة، وقدرتهم على التعلم.

(٣) استخدام التكنولوجيا الحديثة فى تصميم التعليم.

يجب على المعلمين الاستمرار في تنمية مهاراتهم في استخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة لان ذلك يساعد على تعميق فهمهم لمهارات القرن الحالي، ومواصلة تطويريهم لهذه المهارات.

وعلى الرغم من أن التلاميذ في القرن الحادي والعشرين غالبا ما يكونوا أكثر كفاءة في استخدام التكنولوجيا من معلميهم، إلا أنهم في حاجة دائمة لإرشادات المعلم حول كيفية تطبيق أدوات التكنولوجيا وإنجاز المهام الإبداعية.

(٤) تدريب الطلاب على استخدام المهارات العليا فى التفكير.

من الأمور المهمة لتعليم الطلاب في أي سياق هو توفر السقالات المحفزة للطلاب للمشاركة والقيام بدور أكثر نشاطا وفاعلية في تعلمهم، ولتحقيق هذا الهدف يجب تطوير مهارات التفكير العليا(مثل الإبداع،والتفكير النقدي،ومهارات التواصل،والتعاون)

(٥) تقديم تقييم شامل ومتعدد الابعاد للعملية التعليمية.

يقوم المعلمون بإنشاء تقييمات شاملة ذات نظام محدد بهدف تقييم الجودة في الفصول الدراسية.. لذا ينبغي (كما أشار **Trilling &Fadel, 2009**) أن

تكون برامج التنمية المهنية للمعلمين قادرة على مواجهة التحديات التي طرأت مع بداية القرن الحادى والعشرين، كما يجب على هذه البرامج أيضا أن توفر الخبرات التعليمية اللازمة لإعداد المعلمين ليتمكنوا من دمج طرق التدريس المختلفة المعتمدة على(الاستقصاء –التصميم – المشاريع التعاونية –..) في الفصول الدراسية.

في هذا السياق يذكر (Darling-Hammond, 2006) أنه على الرغم من أن مسألة إعداد المعلمين تمثل عنصرا واحدا فقط من العناصر اللازمة لرفع جودة التعليم إلا أن هذه المسألة ضرورية لنجاح جميع العناصر الأخرى.

تشير بعض الدراسات (سلطان، ٢٠٠٥، والغريب، ٢٠٠٩، والحلفاوي، ٢٠١١، ونيوبي وزملاؤه Newby et al., 2000) إلى أن أدوار المعلم ستتحول ملامحها في القرن الحادى والعشرين تحولاً يعكس طبيعة بيئات التعلم الجديدة، وكيفية التعامل معها، ويعكس كذلك التحولات المختلفة المؤثرة على المعلم. كما يتوقع التربويون تحولاً جوهرياً في أدور المعلم ولعل أهم هذه التحولات تتركز فيما يلي:

- تحول المعلم من مقدم للمعلومات إلى موجّه ومدرب وميسر للتعلم.
- التحول من المعلم الملقن إلى المرشد الأكاديمي لطلابه.
- تحول المعلم من واقع العمل الفردي إلى كونه عضو في فريق تعاوني.
- التحول من التدريس التقليدى الى التدريس الالكترونى والتكنولوجى.
- تحول المعلم من كونه مصدر للمعلومات إلى مستشار معلوماتي.

نستنتج مما سيق أن ملامح معلم القرن الحالي تتمثل في أمور يمكن إجمالها فيما يلي:

- أن يكون مشاركا في اتخاذ القرارات المتصلة بالتعليم وإعداد المناهج وليس متلقيًا منفذًا لها فقط.
- أن يكون ملما بأخلاقيات المهنة وممارسا لها..
- أن يكون لديه القدرة على الربط بين المواد التي يقوم بتدريسها وبين الحياة اليومية للتلاميذ بشكل ممتع وجذاب.
- أن يكون مدركا مفهوم المواطنة وينقله للمتعلمين
- أن يكون معتزا بأهمية دوره في عصر العولمة والانفتاح.
- أن يكون ميسرا لعملية التعلم الذاتي وليس ناقلا للمعلومات.
- أن يكون خبيراً في طرق البحث عن المعلومة
- أن يكون مفكرا ومبدعا
- أن يكون واعيا بالثقافات العربية والعالمية.
- أن يوظف الوسائل التعليمية وبخاصة الالكترونيه في خدمة العملية التربوية.
- أن يؤمن بالتعلم مدى الحياة ويمارسه مع تلاميذه
- أن يكون متواصلا في مجال تخصصه مع غيره داخل الوطن وخارجه.

الأشكال التالية تلخص أهم الأدوار/ المواصفات المقترحة لمعلم القرن الحادي والعشرين




معلم المستقبل
مواصفات شخصية
لائق بدنياً
يعمل تحت ضغط
يجيد تسويق ذاته
متعاون ويتسم بهارات الصداقة الناقدة
داعم للهوية الثقافية للمجتمع
معزز للأفكار والقيم الايجابية للمجتمع


معلم المستقبل
مواصفات أكاديمية
خريج احدى الكليات المعتمدة
ملم بأخلاقيات المهنة
ملم بحقوق الطفل وحقوق الانسان
ملم بالتشريعات والقوانين ومواثيق شرف المهنة
يجيد احدى اللغات الأجنبية
ملم بأهمية دمج الطلاب ذوي القدرات الخاصة
مؤهل تأهيل تربوي عال
يجتاز اختبارات الاستعداد المهني
ملم بالثقافات المختلفة


معلم المستقبل
مواصفات مهنيــة
متمكن ن أساليب التقويم الحديثة
موظف لمهارات التفكير العليا
متأمل تدريسياً
مفكر
قادرعلى انتاج وسائل تعليمية من خامات البيئة
متمكن من العلوم التربوية
متمكن من مادة تخصصه


معلم المستقبل
سمات أخرى
رقمــي
قابل للتفاعل مع منظومة التحول الإلكتروني
مطبق الذكاء الاصطناعي في تخصصه
ملم بمهارات التعلم الإلكتروني والمدمج
استشــرافي
محفز ومستخدم جيد لبنك المعرفة

تواجه كليات التربية بصفة خاصة، والتعليم العالي بصفه عامة حاليا صعوبة كبيرة في التوفيق بين المطلب المجتمعي المهتم بالمؤهلات المهنية المطلوبة من جهة، والحفاظ على دورها الرئيسي المعنى بإعداد المعلم من أجل سباق التنافس العالمى المتزايد من جهة أخرى.

فمشهد التعليم بكليات التربيه ينبغى تحويله وذلك بعدة وسائل مقترحة (تنويع أنماط التمهين مع المؤسسات ذات الشراكه – تطوير المقررات الدراسية – الانفتاح على الكليات المناظرة)، وقد استخلص الباحث مجموعه من أهم المهارات التى يجب تضمينها في برامج كليات التربيه وكافة المؤسسات المعنية بإعداد معلم القرن الحادي والعشرين على النحو التالى:–

اولا: تنمية المهارات التفكير العليا

أصبحت برامج تعليم مهارات التفكير العليا وتنميته هدفًا رئيسًا من أهداف مؤسسات إعداد معلم القرن الحادى والعشرين ، وعليه فإن الكثير من القائمين على العملية التعليمية يتفقون على ضرورة تعليم التفكير وتنمية مهاراته لدى الطلاب المعلمين لاكسابها للطلاب، خاصة أن هناك دولاً تبنت هذه الوجهة في عملياتها التعليمية منها (اليابان وأمريكا وسنغافورة وماليزيا وغيرها).

ولعل المتتبع لاتجاهات تعليم وتعلم التفكير يلمس اختلافًا واضحًا بين المنظرين في هذا المجال، إذ إن هناك اتجاهات متباينة حول هذا الموضوع، إذ يُعتبر المعلم حسب معطيات القرن الحادي والعشرين مسؤولًا مباشرًا عن تنمية أنماط التفكير لدى طلابه. وتتناول الأدبيات ثلاثة أنماط لمهارات التفكير العليا ينبغي على معلم القرن الحادي والعشرين التمكن منها وعلى كليات التربيه ومؤسسات اعداد المعلم مراعاتها من خلال التاكيد على:–

١- تدريب المعلم على مهارات التفكير الإبداعي (Creative Thinking Skills)

ويعرف وليامز **Williams** في رونكو ونيميرو **Runc- & Nemiro** (١٩٩٦) التفكير الابتكاري بأنه مجموعة من المواهب والقدرات والمهارات المعرفية، وهذه القدرات موجودة لدى جميع الطلاب، ولا تقتصر على فئة دون أخرى، إلا أنها تختلف في الدرجة (الكيف- الصفة)، بين الأفراد، فالجميع لديهم قدرات ومهارات إبداعية مثل:(الطلاقة، الأصالة، المرونة، التحسين والتطوير، والحساسية للمشكلات)، إلا أن بعضهم يمتلكها بقدر ودرجة أكبر من البعض.

٢- تدريب المعلم على مهارات التفكير الناقد (Critical Thinking Skills)

يرى جاد الله (٢٠٠٤) أن هناك مجموعة من الأدوار التي ينبغي على المعلم أن يتدرب عليها ويمارسها في سبيل تنمية التفكير الناقد وهي كالتالي:

أ- التخطيط للمواقف والخبرات التعليمية

ب- مشكل للمناخ الصفي: حيث يوظف المعلم مبادئ ديناميات المجموعة.

ج- المبادرة: حيث ينبغي على المعلم أن يظهر أثناء المبادرة حب الاستطلاع والاهتمام بالمشكلات المطروحة، ويستخدم أسلوب طرح الأسئلة لإشراك الطلبة بفاعلية.

د- موجه للأسئلة: ينبغي ان يتدرب المعلم على ان تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة الخاصة والبحث عن إجابات جديده.

هـ- النموذج والقدوة: يقوم المعلم بوصفه أنموذجًا بعرض السلوك الذي يبين أنه شخص مهتم، محب للاستطلاع، ناقد في تفكيره وقراءته منهمك بحيوية، مبدع،متعاطف،عادل، راغب في سبر تفكيره سعيًا وراء الأدلة.

و- مصـدر المعرفـة: يقـوم المعلِّـم في كثير مـن الحـالات بـدور مصـدر المعرفـة، يتجنـب تزويـد الطلبـة بالإجـابات الـتي تعـوق سـعيهم للوصـول إلى استنتاجات يمكنهم التوصل إليها بأنفسهم وتكوينها.

٣- تدريب المعلم على مهارات الفوق معرفيه (Meta-Cognitive Skills)

(التفكير في التفكير)

تتمثل أهمية التفكير الفوق معرفى او ما وراء المعرفي في أنه يمكن الفرد من إصدار أحكام مؤقتة فضلاً عن استعداده للقيام بأنشطة أخرى

ثانيا:تدريب المعلم على إدارة المهارات الحياتية

تتضمن إدارة المهارات الحياتية عدة مواضيع مختلفة ، وهى كالتالي

الموضوع الأول: تدريب المعلم على(العقود السلوكية)

يتمثل الهدف من العقود السلوكية في التوصل إلى اتفاق يلزم كل طرف بالوفاء بحقوق الطرف الآخر، بمعنى أن يكون سلوك كل طرف خاضعًا للمعايير التي يتوقعها منه الطرف الآخر، ويرجع أصل هذه العقود السلوكية إلى كتاب ستيوارت **Stuart** الصادر عام ١٩٧١، حيث ركز الكتاب على استراتيجيات ضبط وتقويم السلوك فيما يتعلق بالمجال التعليمي على وجه الخصوص، ولقد أشار «ستيوارت» إلى هذه العقود على أنها أداة فعالة تؤدي إلى تقوية العلاقات الأسرية وغرس السلوك الإيجابي لدى الطلبه.واشار الى ان العقود السلوكيةتتكون من ثلاثة عناصر أساسية، وهي:

- **الحقوق**: إذ يجب أن يشتمل العقد على المزايا التي يحصل عليها أحد الأطراف عند الوفاء بشروط العقد.
- **الواجبات**: إذ يجب أن يشتمل العقد على المسئوليات المطلوب من أحد

الأطراف الوفاء بها لضمان الحصول على المزايا أو الحقوق المنصوص عليها.

- **الإشراف والرقابة**: إذ يجب أن يحتوي العقد على الوسائل الرقابية التي يكون من شأنها تسجيل ورصد مدى التزام الأطراف المعنية بشروط العقد.

وإلى جانب هذه العناصر الأساسية، يوجد عنصران إضافيان تجب الإشارة إليهما:

- **الثواب**: تحقيقًا لهذا الهدف يجب إثابة الطالب ومكافأته عندما يأتي بسلوك إيجابي ليزيد ذلك من احتمال تكراره في المستقبل.
- **العقاب**: يذهب البعض إلى أن فرض العقوبات قد يكون ضروريًا في بعض الحالات الاستثنائية التي لا يجدي فيها مجرد عدم الإثابة أو المكافأة، وذلك نظرًا لأنه في هذه الحالات الاستثنائية، لا يؤدي مجرد الحرمان من المكافأة إلى التوقف عن السلوك غير الملائم.

الموضوع الثاني: تدريب المعلم على مهارات الإدارة الصفية.

إذا كنا ندعو لأن يتعلم الطلاب بحرية وفاعلية، فلا بد من وجود نظام أو انضباط يلتزم به الطلاب ويتدرب المعلمين عليه، وهذا يعني وجود بعض القواعد والقوانين لتوفير مناخ صفي صحي يساعد على التعلم. والإنسان بطبعه لا يحب القوانين والقواعد إذا كانت مفروضة عليه فرضًا ، ولكنه يتحمس للقواعد والقوانين إذا شارك في وضعها أو التوصل إليها، أو إذا آمن بلزومها وفائدتها، أو إذا وجد فيها منفعة أو عاملًا يساعده على تحقيق غاياته.

ويمكن تحقيق ذلك واقعيا بتدريب المعلم على:-

١- **وضوح الأهداف والإجراءات:** تتطلب الإدارة الفاعلة للصف وضوحًا في الأهداف المنشودة لدى المعلم والمتعلمين، لكي يعرف المعلم ما يريد

تحقيقه، ويعرف المتعلم النتائج التي يسعى لبلوغها، وما الشروط والظروف اللازمة لتحقيق الهدف المنشود.

٢- **التعزيز:** ترجع أهمية هذا الأسلوب لكونه يحفز المتعلم إلى تكرار السلوك المعزز، وهو أقدر من أسلوب العقاب على إحداث تعديل السلوك، وأكثرا فاعلية لضمان استمرار السلوك المنشود.

٣- **المشاركة وتبادل الخبرات:** يكون ذلك عن طريق إتاحة الفرص للطلاب للتعاون والمناقشة والتشاور والمشاركة في العمل مع توفير النظام والانضباط الصفي الفعال.

٤- **النقد البناء:** يعنى هذا الأسلوب ضرورة التفاهم المشترك بين الأطراف المعنية، وتقبل وقوع الإنسان في الخطأ، وتزويد المخطئ بتغذية راجعة هادئة تعينه على وعي سلوكه وتعديل الجانب السلبي فيه في الاتجاه المنشود دون قسر أو إكراه.

٥- **الصمت الفعال**: إن مفهوم الصمت الفعال يختلف كثيرا عما يسئ الآخرون فهمه بكونه الهدوء القاتل الذي ويجلس خلاله الطلاب مكتوفي الأيدي مكمومي الأفواه دون كلام أو حراك، فهناك فرق بين الصمت الهادف الإيجابي الواعي، والصمت القسري المفروض غير الهادف وغير المتفاعل،ويكون الصمت مقبولا عندما يمارس الطلاب التفكير والإصغاء التأملي أو العمل الهادف أو الدراسة والقراءة الصامتة، وهو غير مقبول عندما يكون نتيجة الخوف من البطش والعقاب، لأنه عندئذ يولد المشاعر والاتجاهات السلبية.

٦- **توظيف التقنيات:** يستطيع المعلم زيادة فرص التعلم، باستخدام الوسائط السمعية والبصرية واشراك حواس المتعلمين المختلفة، فتسهم في تحقيق التعلم الفعال، وبالتالي في ضبط الصف وحفظ النظام فيه، ذلك أن التعلم الناشئ عن مشاركة الحواس جميعًا يفوق معناه وثباته التعلم الناشئ عن حاسة واحدة(خليل، وآخرون٢٠٠٨).

الموضوع الثالث :تدريب المعلم على مهارات ادارة التفاعل الصفي

ومن أهم مهارات التفاعل الصفي والتواصل الفعال:

١- الإنصات الجيد.

٢- المشاركة في المناقشة.

٣- الاستجابة الايجابيه.

٤- التقويم الفعال.

٥- الاتصال الفعال: يشمل التفاعل الصفي أنماطًا أخرى من السلوك والتفاعل والتواصل غير اللفظي الذي يسهم في فاعلية النشاط الصفي إلى حد كبير. (خليل، وآخرون، ٢٠٠٨).

التوصيات والسياسات الإجرائية المقترحة لدعم المعلم العربي

١. الشروع في إصدار رخصة مزاولة المهنه للمعلم العربى.

٢. تحديد قائمة احتياجات مهنية(متعددة المستويات) للمعلم العربى لمراعاة التفاوت.

٣. الشروع فى إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلم العربى تمنح ترخيص مزاوله المهنه وتعنى بمعايير ترقياته وتمهينه عربيا يكون لها فرع فى كل بلد عربى.

٤. إنشاء كليات معتمده لإعداد المعلم العربى تعمل جنبا الى جنب مع هذه الاكاديميات.

٥. تطوير منظومة ترقى المعلمين العرب وربطها بنظام النقاط كبديل للنظام التقليدى الحالى.

٦. .تأسيس شراكة فعالة ومثمرة بين كليات إعداد المعلم والحقل التعليمي المتمثل في المدرسة، وهو ما يستلزم تعاونا آخر بين وزارتي التعليم العالي والتربية والتعليم بشكل مؤسسى.

٧. إعادة النظر فى برامج إعداد المعلم التى تقدمها كليات التربية والتي لا تتفق وسوق العمل.

٨. إعادة النظر فى نظام توحيد إعداد المعلم وفق النظام التتابعى / التكاملى .

٩. الشروع في عقد مؤتمر للمعلم العربي تقدم فيه بحوث الفعل (البحوث الإجرائية) التي يقوم بها المعلمين في مختلف دول العالم العربي، وقصص النجاح المهنية للمعلمين.

١٠. الشروع في إنشاء مجلة تربوية للمعلم العربي لنشر البحوث الاجرائية للمعلمين.

١١. توحيد تدريب المعلمين على نظام المناهج القائم على مخرجات التعلمILOs لمواكبة متطلبات سوق العمل العربي.

١٢. تفعيل دور(وحدات التدريب/التنمية المهنية المستمرة بالمدارس)، وربطها بكليات التربية بالجامعات.

١٣. إنشاء رابطة للمعلمين العرب بهدف تبادل الخبرات المهنية.

١٤. تبنى استراتيجيات حديثة تدعم المهنية المنفتحة للمعلم العربي وتحثهم على

التواصل المهنى معا.

١٥. الشروع فى وضع ميثاق أخلاقي للمعلم العربي يؤكد على قيم المواطنه ونبذ العنف.

١٦. تصميم قاعدة بيانات شاملة ومحدثة لسياسات وبرامج التدريب أثناء الخدمة وبرامج التنمية المهنية للمعلم بمراحل التعليم المختلفة مرحلة رياض الأطفال، والتعليم الأساسي، والثانوي العام والفني، والتربية الخاصة، والتعليم المجتمعي والتي ينطلق منها التحليل الرباعي للتعليم بالوطن العربى.

١٧. تقويم النظم والسياسات ذات الصلة لبرامج التنمية المهنية للمعلم العربى كل خمس سنوات من قبل هيئه عليا متخصصه.

١٨. وضع منظومة لمعايير وسياسات لبرامج التنمية المهنية للمعلم العربى في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والتحديات التكنولوجية والتربوية والتخصصية ومراجعتها بصفه دوريه فى ضوءالمتطلبات الدوليه.

١٩. وضع منظومة معتمدة للتدريب والتنمية المهنية لترقيات المعلمين والتي منها: برنامج للترقي والترخيص لمزاولة المهنة قائم علي المؤشرات والنقاط.

٢٠. الخروج بدراسة تحليلية عن واقع سياسات وبرامج التنمية المهنية للمعلم العربى في ضوء والتجارب الثرية والمعايير العالمية وتصنيف الدول العربيه فى ضوء الاحتياجات المهنيه المشتركه للعمل على ثقل مهاراتهم وفق ذلك.

المراجع:

- البهواشي، السيد عبد العزيز.(٢٠٠٤). تصور مقترح لتطوير النمو المهني في ضوء التغيرات المستقبلية في وظائف وأدوار المعلم وتجارب بعض الدول، ورقة عمل مقدمة إلى:المؤتمر العلمي السادس: تكوين المعلم (١) القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس

- الحكيمى، عبد اللطيف (٢٠٠٥م). "تطوير البرامج الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الإمارات

المتحدة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي". مجلة كلية التربية – جامعة الإمارات المتحدة العدد (٦).

- الحوالة، سهير ومصطفى عبد السميع.(٢٠٠٥).إعداد المعلم تنميته وتدريبه.ط١,الأردن:دار الفكر.
- المفرج، بدرية، وآخرون.(٢٠٠٧). الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا. إدارة البحث والتطوير التربوي: الكويت.
- المغيدي، الحسن بن مُحَمَّد.(٢٠٠٨م). التعليم في دول الخليج العربي. الاسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر.
- جامل، عبد الرحمن.(٢٠٠٣). المعلم بين احتياجات التنمية وسياسة التأهيل والتدريب في معاهد وكليات التربية في الجمهورية اليمنية .المؤتمر العلمي الخامس عشر(مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة). مصر. مج ١. ص ص ٣٢٢ – ٣٤٥
- حامد، دينا علي (٢٠٠٧).الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة دراسة تطبيقية,كلية التربية , جامعة المنصورة.
- حميدوش، أنور عبود. (١٩٩٩). دراسة تقويمية لمعلم إعداد التعليم الابتدائي، في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات والبحوث التربوية. في جامعة القاهرة.
- الزهراني، سعود حسين (٢٠١٢): تطوير برامج إعداد المعلمين في ضوء كفايات التدريس. ط١، دار السعودية، ص ٥٤: ٥٥.
- سلامه، رمزي (٢٠١٧): نحو سياسات متجدّدة بشأن الامتحانات الوطنيّة في نهاية مرحلتي التعليم الأساسي والتعليم الثانوي في الدول العربيّة: الخطوط العامّة لوثيقة السياسات. بيروت.
- شوق،محمود وسعيد،مُحَمَّد.(١٩٩٥م).تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين.ط١. الرياض: مكتبة العبيكان
- شوق، محمود أحمد. (٢٠٠١م). معلم القرن الحادي والعشرين. ط١. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الرحيم، أنور رياض وآخرون.(٢٠٠٢).إعداد المعلم بكلية التربية بجامعة قطر,بحث مقدم

في الندوة الأولى (تجارب دول مجلس التعاون في إعداد المعلم المصاحبة للاجتماع الخامس للجنة عمداء كليات التربية بجامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي.جامعة قطر:قطر,الدوحة

- عبيدات، سهيل أحمد.(٢٠٠٧م). إعداد المعلمين وتنميتهم. ط١. إربد: عالم الكتب الحديث.
- عطوة، محمدإبراهيم.(٢٠٠٢م).الاعتماد المهني للمعلم مدخل لتحقيق الجودة في التعليم. مجلة كلية التربية بالمنصورة. ع(٤٨).
- على، عيد عبد الواحد، والسيد، فايزة أحمد (٢٠١١): اتجاهات حديثة في طرائق واستراتيجيات التدريس: خطوة علي طريق التطوير". دار صفاء الاردن للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

Newby, j. , et al. (20١0). Educational Technology For Teaching and Learning (2nd ed.) New Jersey Prentice-Hall. Inc

Roberts, J. (1998) Language Teacher Education, London: Arnold.

Ujlakyne Szucs Éva (2005): Language Teacher Training for Lower Primary Classes in Hungary In: Forschungs und Entwicklungsarbeit band 5 of the PÄDAK Krems "lehre durch forschung/ research in teacher education national/international Pp. 615-623.

Website References:

-https://www.edutopia.org/discussion/15-characteristics-21st-century-teacher

https://sputniknews.com/radio_brave_new_world/201706161054671002-the-new-role-of-school-teachers/

الفصل الثانى

البحث الإجرائى.. المفهوم النظرى والممارسة التجريبية

لقد جرى تحول في مجال تدريب المدرّسين، من مفهوم التكوين أثناء الخدمة، الذي يقوم على اتقان مهارات التدريس، من خلال برامج معدّة سلفا من طرف سلطات مركزية، والتي تهدف عموما إلى معالجة جوانب قصور في أداءات المدرّسين، وتتميز بطابع العمومية أكثر من اهتمامها بالمشكلات المحلية التي تخص كل مدرسة همها وضع النظريات موضع التنفيذ في الممارسات، وتُنفّذُ بخبرات خارجة عن المدرسة، يكون مركز الضبط فيها الهيئات القائمة على التدريب فتضع الحوافز المادية والترقية الوظيفية، والعقوبات التأديبية، الى مفهوم النمو المهني، حيث تلقى الاحتياجات المعرفية والمهارية والوجدانية الأجتماعية للمدرسين كأفراد اهتماما كبيرا في اطار مفهوم المهنة.

يؤكّد (Joyce) أنّ المدرسين هم مفاتيح عملية التطوير والتحسين التربوي، ويُؤكّد على العلاقة العضوية بين تنميتهم مهنيا وبين نجاح ذلك التطوير، (مدبولي، ٢٠٠٢: ٢٧) وهو ما يؤكّد من ناحية أخرى أنّ ممارسة ذلك التطوير وجعله جزءا من السياق المدرسي، يمثل بيئة مواتية تماما للنمو المهني وداعمة له.

ومن ثمّ جاء التفكير في أساليب جديدة، تساعد المدرسين على فهم وحل مشكلات ممارساتهم اليومية، ولا يتم ذلك بمعزل عن جملة من المتغيرات النفسية والاجتماعية والتربوية، للبيئة المدرسية وشكّلت بحوث العمل أحد تلك الأساليب

التي تم الاهتداء اليها، فهي حسب (Hine,2013: 152 نقلا عن Hewen,1996; Tomlinson, 1993; Osterman& Kottkamp, 1995) تُربط بالنمو المهني للأساتذة، كما يقول عنها (Hendricks) بأنها أداة قوية لدراسة وتحسين ممارسة الأفراد;Ary(Jacobs;Sorenson;Razavieh,2010:512).ذلك إذا توفر المناخ الإداري والإشرافي الحافز لإجرائها والأخذ بنتائجها ووضعها موضع الفعل.

١-تعريف بحوث العمل ومجالات تطبيقها في االتدريس

بحوث العمل، والبحوث العملية، وبحوث الفعل، والبحوث الإجرائية، وبحوث الممارسين، وهي ترجمات عربية للعبارة الواردة باللغة الانجليزية (Action Research).

ومن الناحية التاريخية كان فرانسيس بيكون(١٥٦١_١٦٢٦) قد دعا الى ايجاد طريقة جديدة للمعرفة، وكان يعتقد أنّه يتوجب على المفكرين تحرير أنفسهم من قبول قضايا تفرضها المرجعيات كحقيقة مطلقة.(Ary,et al;2010:5). وجاء هذا الرأي في ذلك العصر، في مَعْرِض نقده لقبول الأفكار جاهزة، دون تمحيصها والتسليم بها كحقائق نهائية.

وفي النصف الأول من القرن العشرين، أهتّم "كورت لوين" kurt lewin(١٨٩٠_١٩٤٧) وهو عالم نفس اجتماعي، بكيفية استطاعة الافراد تعلّم كيفية تقوية أنفسهم لتحسين وضعيتهم.

(Waterman;Tillen;Dickson;de konine, 2001: 1).

وفي ميدان التدريس يُعرّف بحث العمل بأنه ذلك البحث الذي يُبْنى من طرف واحد أو مجموعة أفراد أو مجموعات، بغرض حل مشكلة أو الحصول على معلومات لتحيين الممارسة المحلية. ويُطلق على تلك البحوث بحوث الممارسين،

ويهدف هؤلاء الذين يشتركون في بحوث العمل عموما الى حل بعض أنماط المشكلات اليومية، ككيفية تقليل الغياب أو أحداث تخريب الممتلكات لدى الطلاب وإثارة دافعيتهم.) (Fraenkel&Wallen; 2009:589.

بحث العمل طريقة منظمة في الاستقصاء يقوم بها المدرس الباحث، ناظر المدرسة، أو المرشدون المدرسيون أو غيرهم من العاملين في بيئات تعليمية، وذلك بغرض جمع بيانات حول طرق التدريس ومستوى التدريس ومستوى تحصيل الطلبة. والغرض من جمع هذه البيانات إحداث تغييرات إيجابية في البيئة المدرسية والممارسات التربوية بشكل عام، وتحسين مخرجات التعلم لدى الطلبة. (أبو علاّم، ٢٠١٣: ٣٦٣). ويوضح (Ary,et al;,2010:520) موضوعات بحوث العمل في المدرسة فيُصنّفها الى خمسة أنماط من المشكلات:

(أ) مشكلات تظهر من الرغبة في تحسين تعلّم التلاميذ،(ب) مشكلات تنبع من الرغبة في تحسين المنهاج الدراسي،(ج) تكييف استراتجيات التعليم والتقويم،(د) مشكلات تنبع من الرغبة في النمو المهني الشخصي للمدرس، من خلال تحليل المعتقدات الشخصية أو أسلوب التدريس، وفهم ما الذي يؤثر في نمو ممارسة المدرّس،(هـ) مشكلات تتعلق بقضايا المدرسة بمفهومها الواسع أو في السياق الاجتماعي كنمو البرنامج العريض للمدرسة، وطرق انخراط العائلات وأفراد المجتمع في المدرسة.

تأسيسا على التعاريف السابقة، لبحوث العمل والموضوعات التي تتناولها بالدراسة يتضح أنّها:

- بحوث يقوم بها أصحاب الحاجة اليها من الممارسين، وهم المدرسون، والمشرفون التربويون (المفتشون) الذين يبحثون في قضايا وموضوعات تمثّل اهتماما شخصيا لهم في مهنتهم، سواء كانوا أفرادا أو مجموعات.

– تتم باستخدام خطوات منهجية، بدءا بتحديد مشكلة، وجمع البيانات الخاصة بها، والقيام بفعل لإحداث تغييرات ايجابية في الوضعية.

–لا تستهدف تحسين الممارسات التدريسية فقط، فهي تتعدّاها الى جوانب اجتماعية ووجدانية أيضا متعلقة بالمدرسين، بما يُؤدّى الى التنمية المهنية الشاملة للمدرس.

٢-مسوّغات بحوث العمل في ميدان التدريس:

يرى(Gay) أنّ قيمة البحوث الفعلية العملية لا ترقى الى قيمة البحوث العادية في التقدم العلمي الحقيقي، لأنّ التقدم الحقيقي يتطلب تطوير نظريات صحيحة لها مضامينها في العديد من قاعات الدراسة، وليس مجرد فصل أو فصلين فقط، وأنّ نظرية صحيحة واحدة تحتوي على عشرة مبادئ من مبادئ التعلّم قد تلغي الحاجة الى القيام بمئات البحوث الفعلية العملية(أبو علّام، ٢٠١٣: ٣٦٦).

إنّ الخلاف ليس مبنيا على الخصائص التي تميز بين بحوث العمل والبحوث التقليدية فذلك أمر قائم بالفعل باعتبار مميزات كم منهما، لكن المشكلة هي في تلك النظرة الهيراركية (التراتبية) الى البحوث العلمية حسب ما ينقل (مدبولي، ٢٠٠٢: ١٢٨نقلا عن Burnarford) إذ تكون البحوث الأكاديمية أولا، ثم البحوث الإجرائية، هي المسئولة عن الصعوبات التي تواجه بحوث الفعل في المدرسة، وهي التي تجعل الشراكة بين المدارس وبين الجامعات غير متكافئة في كثير من الأحيان.

لقد أدّى ذلك الى الاهتمام بالمعارف التي تتميز بالعمومية والثبات ووضع قيود على نوعية المعارف المعتمدة على نتائج بحوث العمل،الى إلحاق الضرر بهذه البحوث التى تُجرى في المدارس باعتبار معارفها تتسم بالنسبية ذلك أنّ اخضاع

الممارسة التدريسية كليّا الى البحوث الأكاديمية، يعزلها عن واقع الممارسة الحقيقية، ومن جهة أخرى رَهْن دور المدرس كممارس مهني ليظل دوره محصورا بتنفيذ المنهاج الدراسي دون أي اجتهاد، وانتظار ما تزوده به البحوث الأكاديمية المحكومة بجملة معايير موحدة يعتمدها نظام تربوي مُمَرْكَز، في حين يمكن أن تجمع بحوث العمل بصورة متكاملة بين البحث، والتجديد في نفس الوقت وهذا المعنى لبحوث العمل كما يُلاحظ (Mekay&Marshall;2015:47) موجود في اسمها، فهي تمثل تجاورا بين النظرية والممارسة.غير أن المقارنة التفضيلية بين النوعين من البحث ليست وجيهة هنا، فكل منهما له أهدافه التي تُحدّد توجهه ومزاياه التي تجعل منه أكثر ملاءمة في الموضوعات التي يقوم بدراستها، والظروف التي يُستخدم فيها، كما أنّ العلاقة بينهما ليست علاقة انفصال بالضرورة، فبحوث العمل في التربية والتي هي من البحوث التطبيقية، تنطلق كما يرى Ary,et al;2010: 35))من النظرية لكي تساعد في حل المشكلات العملية. ومن الجهة الأخرى، فلربّما يعتمد البحث الأساسي على البحث التطبيقي لإتمام صياغاته النظرية. فأية تجربة تعليمية تجري في حجرة الدراسة–على سبيل المثال– قد تساعد في اختبار نظرية تعلم معينة.

ينطلق العمل التدريسي من أهداف تعليمية يُراد تحقيقها على مستوى المتعلّمين، باستخدام عمليات التعلم والتعليم، ويتطلّب ذلك معرفة المدرس مجموعة من المدخلات التربوية التي تتحدّد حسب (صادق، أبو حطب، ١٩٨٤: ٥٠) بمجموعة البيانات عن الأوضاع الراهنة لسلوك المتعلمين، وتشمل خبرات التلاميذ السابقة في التعيلم ومستوياتهم الارتقائية واتجاهاتهم وميولاتهم ودوافعهم.

تناول (توق، عدس، ١٩٨٤: ١٩، ٢٠) نفس تلك المدخلات مبرزا المؤثّرات الثقافية والاجتماعية المؤثرة في التعلّم.

تمثّل تلك المدخلات الاطار العام الذي يعمل من خلاله المدرس، إلّا أنّ المتعلمين وإن كانوا يتشابهون من زوايا كثيرة لكن ليس من جميع الزوايا، وهذا يشير الى الفروق في تلك المدخلات بين الأفراد، والمدارس، والأماكن، التي تمثل خصوصيات في عمل المدرس، يصعب عليه معها اسقاط النظرية عليها بصورتها القياسية، فيجد نفسه في حيرة من أمره، فلا النظرية تسعفه، ولا حلّ بديل لديه لمواجهة الصعوبات التي تواجهه في الواقع، هنا تبرز بحوث العمل كمخرج بالنسبة له.

ومن ناحية أخرى تمثّل خصائص المدرس المعرفية، الوجدانية والاجتماعية، مدخلات تربوية يتوقف عليها التعامل النّاجح مع المدخلات الخاصة بالمتعلمين ومن ثم قدرة المدرس على تحقيق الأهداف التربوية، ونمو تلك الخصائص بشكل مستمر ومستقل، يعني النمو المهني الشامل للمدرس وبحوث العمل يمكنها أن تُسهم في هذا الأمر، لأنها تخرج التدريس من صورته النمطية كونه مهارة في الممارسة والأداء فحسب، الى التنمية المهنية الشاملة للمدرس، إذ لا يمكن إغفال أوجه أخرى تحتاج الى تنمية فالدافعية والإتجاهات والمعتقدات الشخصية، والفاعلية الذاتية والرضا الوظيفي مثلا هي أبعاد وجدانية؛ والإحساس بالمسئولية الاجتماعية لدى المدرس بطبيعة المهمة التي يقوم بها والتعاون بين الأطراف الداخلية في المدرسة وبينها وبين الشركاء الاجتماعيين للمدرسة وطبيعة المشكلات الاجتماعية في المجتمع المحلّي، هي بعد اجتماعي وليست الأبعاد الأدائية والوجدانية الاجتماعية متغيّرات منفصلة عن بعضها البعض، لأنّها أبعاد في الشخصية، فالتدريس عملية تتفاعل فيها الجوانب التقنية والجوانب الوجدانية والاجتماعية وفي هذا الصدد تُمكّن بحوث العمل بالنظر الى خصائصها من حيث الاستجابة لاحتياجات المدرسين في الموقف التدريسي، والدّافعية الذاتية التي تكون في هذه الحالة، والحالة التعاونية بين المدرسين وكافة العاملين بالمدرسة، في

انجاز بحوث العمل واشراك الفاعلين الاجتماعيين تُمكّنُ من تنمية مهنية وجدانية اجتماعية، وأدائية وفي سياق ذي صلة بمحاولة تطوير بعض الممارسات التدريسية، تجدر الإشارة الى استراتجية درجت المؤسسات التعليمية في الجزائر على استخدامها بصورة تقليدية، هي الندوات التربوية، التي تُنظّم على مستوى المؤسسات وعلى مستوى مقاطعات التفتيش أو بين مدرسي المادة في مجالس التنسيق وهي استراتجية تحمل بعض ملامح بحوث العمل، لكنّها أقرب الى معالجة ممارسات في مناسبات منها الى جهد يستهدف التنمية المهنية، كما تفتقر الى تغذية راجعة لمعرفة نتائجها في الواقع، فهي بحاجة الى تأصيل منهجي، لترتقي الى مستوى بحوث العمل وتُثمر، على صعيد النمو المهني المستمر للمدرس.

٢-منهجية إجراء بحوث العمل

توجد عدة نماذج منهجية لبحوث العمل، وهي وإن بدت متباينة في تسمية مراحلها أو في عدد تلك المراحل والأشكال الموضّحة لها من ناحية، فهي لا تختلف في المضمون المنهجي، إذ يُفصِّل بعض الباحثين في مراحل بينما يضمِّن البعض الآخر أكثر من مرحلة في مرحلة واحدة.

٣-١-تحديد مشكلة الدراسة

إنّ العامل الأكثر أهمية في بحوث العمل كما يرى(**kemmis & Wilkinson**) هو الحاجة الى حل مشكلة عملية، قد تكون واحدة من المشكلات التي تواجهك في ممارستك الخاصة أو في مجتمعك (**creswell, 2008: 610**) .

والمشكلة هنا بهذا المعنى في التدريس، تعني صعوبة يعانيها المدرس في قسمه، غير أنّ رغبة المدرس في تحسين مستوى ممارسته التدريسية بصرف النظر عن وجود تلك الصعوبة أو عدم وجودها هو في صميم بحوث العمل، وذلك لا يتعارض مع مفهوم المشكلة من الناحية المنهجية، فمن الأسئلة التي

تقترحها (Alberta 2000:16) في بحوث العمل: هل تحاول حل مشكلة، أو تنفيذ تغيير، أم القيام بتحسين ممارسة؟.

وإذا أسقطنا ذلك على عمل المدرس، فهو يقوم بتحديد مشكلة دراسته انطلاقا من اخضاع تلك المصادر الى استراتجية، التّأمل: فيفكر الباحث في وضعيته الخاصة والأخذ بعين الاعتبار ما الذي يعمل بشكل جيد وما الذي قد يحتاج الى تحسين، معلومات والتأمل في بيانات موجودة، من خلال الخبرة سواء خبرته الشخصية أو خبرة الأشخاص الذين تُأخذ آراؤُهم من خلال المقابلات والاستبيانات أو تُعرف اتجاهاتهم بمقاييس الاتجاهات أو المقاييس المقنّنة، وقد تكون البيانات عبارة عن تسجيلات سمعية أو بصرية أو سمعية بصرية، أو وثائق ككتب النصوص والمناهج. ويتمالتأمل بصورة فردية و(أو) جماعية، اذ يحتفظ الباحث بصحيفة يومية للتأمل الشخصي، وتخصيص وقت يومي لمراجعة ما كُتِب من ملاحظات والتساؤل كما ترى)Ferguson, 2011: 12) عن الأفعال التي عليه القيام بها لتحسين العمل الذي يقوم به، وهي نظرة تختلف عن وجهة النظر التقليدية للتربية المهنية والتي تتخذ شكل التدريب. ويدخل ذلك في سياق التقويم الذاتي الذي لا يُغني عنه حسب(عاقل، ١٩٨١:٥١٥) الأجهزة والأشخاص الذين يرصدون عمل المدرّس.أو بصورة جماعية ببناء حوار تأملي عندما يتحدث الأساتذة لبعضهم البعض عن اهتماماتهم وجها لوجه أو باستخدام التكنولوجيا في أنشطة التأمل التعاوني بحيث يمكن تسجيلها واسترجاعها ومراجعتها. ومن الاستراتجيات المستخدمة في رصد مشكلات بحثية، والعصف الذهني: يقوم الباحث فيها بتسجيل أية موضوعات ذات أهمية ترد الى الذهن أو الحديث إلى الآخرين حول بعض هذه الموضوعات لتنمية تلك القائمة، ويُقابل ذلك قائمة أسئلة خاصة بكل موضوع، على أن يقوم بتحديد بؤرة أو مشكلة بصياغة أسئلة

خاصة بالبحث، وتُمثّل هذه الأسئلة أجرأة للمشكلة.

ويعتبر(Rust&clark,2015:6)أنّ الجزء الأصعب في تصميم دراسة بحوث العمل، هو وضع سؤال جيد كإطار مرجعي ويُشدّدان على وجوب تجنب الأسئلة التي يمكن الإجابة عنها ب "نعم" أو "لا"، وتلك التي تعرف الإجابة عنها مسبقا، كما يجب أن يقودك السؤال باتجاه فعل أو عمل يمكنك القيام به في حجرة الدرس، أي أنّه سؤال قابل للبحث.

ويقترح (Casbon&Walters;2004:5-6) أن يتمّ في هذه المرحلة معرفة الباحث الوضعية التي يوجد فيها وما الذي يريد انجازه، ثمّ ضبط أهداف دقيقة، والإعلان عن الإشارات الدّالة على النجاح في تحقيق تلك الأهداف.

٣-٢-جمع البيانات:

يمكن اعتبار طبيعة مشكلة الدراسة في بحوث العمل هي التي تُحدِّد منهج البحث الذي يتفق معها إذ لا تخضع هذه البحوث لنموذج بعينه من نماذج البحث العلمي، فقد يستخدم منهجا من المناهج الكمية أو منهجا من المناهج الكيفية، بل قد يمزج بين كليهما في دراسة واحدة، إذا كان بمقدور الباحث القيام بذلك، ولعل ذلك يزيد من صدقية نتائج الدراسة، وليس كما يزعم بعض الباحثين الكيفيين أنّ البحث العملي يعني فقط جمع بيانات كيفية. إلاّ أنّ البحث العملي قد يجمع بيانات كمية كما يجمع بيانات كيفية.(أبو علاّم، ٢٠١٣: ٣٦٦).

وتأسيسا على ذلك يتم جمع بيانات الدراسة باستخدام مصادر متعددة ومناسبة للدراسة بتحديد نوع البيانات ووقت ومكان جمعها، مدة جمعها، القائم بجمعها، طريقة تحليل البيانات ونشر النتائج.

وفي ما يتعلق بموقع من سيقوم بجمع البيانات يرى Fraenkel& Wallen (2009 ;) إمكانية أن يكون الأساتذة إمّا مشاركين فاعلين يُلاحظون ما يقوم به التلاميذ في أثناء تدريسهم، أو غير فاعلين كملاحظة كيف يتفاعل التلاميذ فيما بينهم خلال وقت الدراسة، وأيّا كان الدور المختار فإنّ الفكرة الجيدة هي تسجيل أكبر قدر ممكن من الملاحظات لأخذ أفكار لوصف ما تمّ ملاحظته (Fraenkel& Wallen ; 2009: 593).

غير أنّ الملاحظة لا تقتصر فقط على ملاحظة التلاميذ إذ تتعداهم الى ملاحظة البنايات والأثاث والتجهيزات كما أنها تتعدّى الملاحظات العامة الى ملاحظة الانشطة والأحداث من خلال الزمن، والتكرار، والمقاطع والمدة، ومن جهة أخرى قد تكون الملاحظة غير مباشرة باستخدام وسائل أخرى اقترحها (Ary et al;2010:526-527)من أهمها: التحقق، والفحص، يكون التحقق بطرح أسئلة تُوجَّه الى المشاركين للاستجابة بشكل ما، باستخدام مقابلات ذات أسئلة متدرجة، تكون عامة مفتوحة، ومن ثمّ التدرج معهم في أسئلة مشتقة من الأسئلة العامة ثُمَّ التخصيص أكثر بطلب أمثلة.

وأمّا الفحص فيكون بالاطلاع على أعمال التلاميذ ونتائج الاختبارات، ومخططات إعداد الدروس كتاب التلميذ كتاب المعلم، وسائل التدريس.

٣-٣-تحليل البيانات وتفسيرها:

تتضمّن هذه الخطوة مراجعة للبيانات التي تمّ جمعها والقيام بتلخيصها وتنظيمها وفق عدة أسس حسب الترتيب الزمني، والأفراد، والأحداث المفتاحية مع ما يقابلها من شروحات.

إنّ المهم في هذه المرحلة كما يرى Fraenkel& Wallen , 2009: (594) هو جعل البيانات تُفحص في علاقتها مع حل أسئلة البحث أو المشكلة

التي بناها الباحث.

وفي تفسير نتائج بحوث العمل يتم الذهاب، الى عملية التّأمل وهي المظهر الأكثر تحديا، يراجع فيها الباحث البيانات ويأخذ بعين الاعتبار عددا من الأسئلة:

هل يمكن القيام بشيئ مختلف في المرة القادمة؟ ماذا تعلمت حول ممارستي؟ هل أجبت عن السؤال؟

هل يجب أن أنظر في أسئلة إضافية؟ هل جمعت البيانات الصحيحة للإجابة عن السؤال؟ هل هناك أشياء أخرى يجب أن أجمعها في المستقيل؟

ومن المهم الإشارة إلى إمكانية استعانة الباحث بالزملاء، وذوي الاختصاص لمعرفة كيفية تفسيرهم للبيانات وهذا يساعد الباحث على اعتماد الخطوات المقبلة في مصطلحات عملية، كما أنّه يزوده بعقلانية في بناء خطة عمل.

٣-٤-تطوير خطة عمل:

يقترح(**Freire**) أن تُطرح بحوث العمل على الأفراد كمشكلة تتحداهم، وتتطلب استجابة ليس على مستوى ذهني فحسب، ولكن على مستوى الفعل .(**Reason;2006:188**)

لذلك فإن الخطوة التي تتبع تحليل وتفسير البيانات، هي المرور إلى تجريب الحل المحتمل للمشكلة مع تحديد الخيارات لأنّ من خصائص بحوث العمل كما ترى(**Reason;2006:187**) هو أنّها مليئة بالخيارات وعلى الباحث أن يكون واعيا بالخيارات التي يتخذها وكذا نتائجها. وقد يساعد الباحثَ طرحُ أسئلة مثل: ماذا ستفعل بشكل مختلف؟ هل هناك شيئ يحتاج الى تغيير؟ وقبل التصرف لابد من تطوير خطة عمل للقيام بعمل على أساس نتائج الدراسة التي تزود بإلماعات

أو استبصارات لتغيير الممارسات، وتحديد وتخصيص من سيجرب المهمات، وتحديد الاطار الزمني لنهاية المهمة، حساب التكاليف، والتجهيزات.

تتحدد في الخطة الأعمال حسب الأولويات، الأهمية، وضع قائمة بالأهداف المطلوبة ويمكن تطوير خطة العمل على عدّة مستويات، على مستوى الفرد، أو على مستوى المدرسة، أو على مستوى تنظيمي أوسع.

ومن الأهمية بمكان، أخذ آراء الزملاء في ما قام به الباحث (المدرس) واستخدام ما سمّاه (Ferguson; 2011:30-33) الأصدقاء النّاقدون، اذ لا يكفي أن تحكم على عملك بمفردك فحسب فأنت بحاجة إلى انتقاد الآخرين الذين يُعَدُّون شركاء التعلم، ذلك يجعلك تنظر إلى عملك في ضوء جديد فتُغير طريقة عملك في ضوء ادراكاتهم، والاتفاق الجماعي حول ما سيتم تعديله، يساعدكم جميعا على فهم الوضعية أكثر، فتتعلم من الزملاء ويتعلمون هم أنفسهم منك، وربما يقررون تجريب، أشياء لأنفسهم ويدعونك لتصبح صديقهم الناقد ومساعدتهم في تقييم أنفسهم.

٣-٥-كتابة تقرير البحث:

من المهم للباحثين في هذا المجال نشر النتائج التي يتوصلون اليها على مستوى المدرسة أو تُقدّم في ملتقى، أو ندوة بدعوة زملاء العمل للتحاور معهم عن حول مضامين البحث، فيُسمِعُونهم ما تعلّموه ويستمعون الى ردود أفعالهم، لخطة العمل التي طوروها، والنتائج التي توصلوا اليها، ولا يقتصر التقرير على النتائج المعرفية البحث بل يتناول استكشاف المشاعر كما يرى (أوسترمان، كوتكامب، ٢٠٠٢: ٤٦) التي تمّ استثارتها، لأنّ الأفعال لا تتأثر بمجرد الأفكار بل بالمشاعر كذلك.

وإن كانت النتائج التي توصل اليها الباحث متناقضة مع الدراسات السابقة

التي تناولت الموضوع فهذا يعني حسب (Rust&clark;2015:15)أنّ الباحث في طريقه الى تشكيل سؤال جديد، لماذا توصلت إلى نتائج مختلفة؟ فيصبح لديه شيئ مهم يتحدّث حوله مع الزملاء والباحثين.

٤-أهمية بحوث العمل في التنمية المهنية للمدرسين:

تتزايد أهمية بحوث العمل في التنمية المهنية للمدرسين، إذ توسعت دائرة أدبياتها، بشكل لافت على مستوى النظرية، فصارت كتب مناهج البحث في التربية، تُفْرِد جزءا خاصا ببحوث العمل كمنهج من مناهج البحث فيها وعلى مستوى الدراسات، التي أجريت في الدول الغربية والمنشورة على بعض المواقع الإليكترونية المتخصصة في نشر هذا النوع من البحوث.

وحسب(Mekay&Marshall;2015 47-50) فإنّ أهمية بحوث العمل تكمن في إنتاج معرفة جديدة واستبصارات جديدة كنتيجة لأنشطة الباحث في سعيه إلى أحداث تحسينات، بإجراء تغييرات في الوضعية المشكلة.

يرى(Sagor) أنّ بحوث العمل يمكنها المساعدة في تمهين التدريس، وتعزيز دافعية الأستاذ وفاعليته والاستجابة لحاجات مختلف المتعلمين، بالبحث عن حلول للمشكلات، ومساعدة المدارس على تحقيق النجاح. (Ary, etal;2010:538)، وفي الواقع لا تُعزّز بحوث العمل دافعية المدرس فقط، بل هي تنطلق منها أصلا، لأنّ الدافعية هنا هي دافعية ذاتية، انطلاقا من إحساسهم بملكية تجربتهم، ودون أن يكون قد فُرِض عليهم من قبل الهيئات الوصية.

سر النجاح في مهنة التدريس هو النمو والتعلم باستمرار، وبحوث العمل طريق لمواصلة النمو والتعلّم باعطاء معنى للخبرات الشخصية للمدرسين (Rust&Clark;2015:15).

ويُعدِّد(Fraenkel& Wallen , 2009: 596)خمسة أوجه لأهمية بحوث العمل في التربية:

(أ) امكانية اجرائها تقريبا من طرف كل الممارسين، في أي نمط من المدارس، في أي مستوى من المستويات لاستقصاء أي نمط من المشكلات.

(ب) تحسين الممارسة التربوية، فهي تساعد الأساتذة والمستشارين والاداريين، أن يكونوا مهنيين أكفاء. (ج) عندما يقوم الاساتذة بتصميم وتنفيذ بحوث العمل الخاصة بهم، فإنّهم يُنمُّون بصورة فعلية طرقا لممارسة مهنتهم، والأهمية هي أنّ بحوث العمل تُعَدُّ كمصدر غني بالأفكار حول كيفية تغيير وربّما اثراء استراتجيات وتقنيات الأستاذ.

(د) تُساعد الأساتذة على تحديد مشكلات وقضايا بصورة منتظمة، إذ يقوم الأفراد بتحديد مشكلة بدقة وتحديد وتجريب طرق بديلة للتعامل مع المشكلة، وتقاسم ما تعلموه مع زملائهم، وفي الواقع تُظْهِر بحوث العمل الممارسين يتحررون من القيود المؤسساتية، كما أنها تنمي الثقة بحلّ مشكلات في مكان العمل تبدو أنّها مستعصية.

(هـ) تُمكِّن من انشاء مجموعة بحث مكونة من أفراد داخل المدرسة نفسها، فهي تُمكن من ربط مجموعة من الأفراد للعمل معاً لحل مشكلة أو قضية ذات اهتمام مشترك، وهذا بدوره يُقَلِّل من الشعور بالعزلة لدى الأساتذة.

تناول الكاتبان بعض أوجه النمو الادائية باستخدام طرائق واستراتجيات تدريس، وتنمية أفكار ويحدث ذلك في سياق اجتماعي، من خلال العمل التعاوني بين المدرسين، ممّا يساعد على تعزيز الانتماء الاجتماعي، وزيادة فاعلية التعلم لديهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم.

وتشير (Ferguson; 2011: 13) أنّ بحوث العمل هي وعي بالحاجة الى التقويم الذاتي الذي يظهر ارادة لقبول المسئولية عن التفكير والعمل الخاص بنا.

والوعي هنا في بحوث العمل يرتبط بعملية التّأمل في الممارسة، التي يقوم بها المدرس في جميع مراحل البحث والتي لها أهمية مركزية في هذا النوع من البحوث، والممارس المتأمِّل يتميز حسب(Derobertmasure;2012:48) بالمسئولية التي يعزوها الى عمله والخيارات التي ينفذها والنتائج المترتبة عن ذلك الفعل، والفرد الذى يعزو كما ترى(وولفولك، ٢٠١٠) نجاحه وفشله إلى جهد وقدرة، يمكن التحكّم فيها يمكن لهذه القدرة أن تتحسّن من خلال العمل الجاد.

وهذه (Alberta; 2000:12) تُؤَكِّدُ، أنّ أهمّ مهارة يحتاجها الباحث في بحث العمل هو القدرة على القيام بالتأمل، فكلّ مرحلة تأمل تثمر معلومات أكثر حول الموضوع وتزيد من فهم البحث.

ويُشدّد(Freire& Merzirow) على أنّ قلب كل تعلم يوجد في الطريق الذي يُعالج الخبرة وبصفة خاصة التّأمل الناقد للخبرة، واعتبرا التعلم دارة تبدأ بالخبرة وتتواصل بالتأمل وتقود لاحقا الى الفعل والذي يصبح نفسه خبرة ملموسة للتأمل.(Krogh;2001). وهي نفس الفكرة التي ناقشها(مدبولي١٣٤:٢٠٠٢) في العلاقة الدائرية بين الممارسة العملية والبحث الإجرائي، التي لا تنتهي بالتوصل إلى فهم الظواهر وتعديل الممارسات، بل تؤدي إلى مزيد من الممارسة.

وإذا كانت بحوث العمل تستخدم التأمل في الممارسة التدريسية، فهي من ناحية أخرى تُرقّي التدريس والتفكير التأمليين(Hine; 2013:52).

إنّ مفاهيم التقويم الذّاتي، التأمّل في الممارسة، وتحمل المسئولية، عزو النجاح والفشل، مؤشّرات على ممارسة النقد الذّاتي الذي يُعدُّ، حسب (ماكجلكريست،

مايرز، ريد، ٢٠١٢:٢٠١)أحد مميزات المدرسين الراغبين في تحسين ممارستهم.

وتُأكّد بحوث العمل التي أُجريت في ميدان التدريس، أنّها لعبت دورا مهما حسب (Hine,2013:155 نقلا عن Holter&Frebutt,2012;Perret2003) وذلك في التحضير والنمو المهني للأساتذة في مرحلة ما قبل الخدمة، وفي أثناء الخدمة، بما يتوافق والافتراضات النظرية، إذ تمّ تحقيق نتائج ايجابية في تنمية جوانب مختلفة من الممارسة والأداء لدى المدرسين المستهدفين وتعدّت إلى التنمية الوجدانية والاجتماعية وانعكاس ذلك على جوانب التحصيل والسلوك لدى التلاميذ ومن الأهمية، الإشارة الى أن الدراسات السابقة في بحوث العمل، لم تقتصر على المدرّسين في أثناء الخدمة(In-service)، بل شملت الطلاب المدرسين في مرحلة ما قبل الخدمة (Pre-service)، ومن بين الدراسات التي تم العثور عليها، دراسة (Browning,et al) التي أوردها(Fraenkel & Wallen; 2009:603) كمثال لأحد بحوث العمل المنشورة في احدى المجلات، وأجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، في مدّة ثمانية أسابيع، هدفت الى التقليل من العدوان اللفظي والبدني في حل الصراعات بين التلاميذ وزيادة استخدام الحلول الإيجابية في ذلك، وجعلهم قادرين على التعبير عن المشكلة، عن مشاعرهم واستخدام الحل البنّاء ليصبحوا مهيّئين للعيش في المجتمع الواسع بتعلم واستخدام الأشكال البنّاءة لإدارة الصراعات، وتبيّن من النتائج أن العنف اللفظي قد تقلّص من ٢٢ حادثة في الأسبوع الأول الى ٤ حوادث في الأسبوع الثامن، كما انخفضت حوادث العنف البدني من بداية الدراسة إلى نهايتها بشكل دال، وهناك دراسة (Dabisch,2001) التي قدّمها(أبو علّام، ٢٠١٣) كمثال تطبيقي لبحوث العمل، حيث هدفت الدراسة، إلى معرفة أثر إعادة ترتيب مقاعد الطلّاب في مقرر اللغة الإنجليزية في زيادة التعلم التعاوني، وتحسين العمل في

القسم، واتضح من نتائج الدراسة، أنّ التعلم التعاوني يوفر فرصة للطلّاب لمحاكاة اللغة، ويُؤدّي إلى تغذية راجعة سريعة وأدت النتائج بالباحثة الى طرح أسئلة جديدة لتُعايشها العام الدراسي المقبل، ومن الدراسات التي أُجريت في هذا الميدان أيضًا، دراسة (Jiraro, et al; 2014) هدفت الدراسة إلى تمكين الأساتذة من تنمية كفاية بناء نماذج الاختبارات، وتوصلت الدراسة إلى تنمية هذه الكفاية والأهم من ذلك خلق التنمية المستدامة من خلال تعزيز عملية التمكين(Empowerment).

ومن الدراسات التي أُجريت في مرحلة ما قبل الخدمة، دراسة (Cabaroglu;2014) وهدفت إلى الكشف عن أثر بحوث العمل في الاعتقادات عن الفاعلية الذاتية الذاتية لدى المرشحين ليكونوا أساتذة اللغة الإنجليزية ، وصُممت الدراسة لمساعدتهم على فهم وتحسين ممارساتهم الصفية ، وأظهرت النتائج نمو خبرتهم في فاعلية التدريس والوعي بالذات، وتحسن مهارة حل المشكلات، وتعزيز التعلم المستقل، ودراسة(Mooi; et al; 2014)، والتي استهدفت تنمية فهم تعلمّ التلاميذ لدى الأساتذة الطلّاب واختارت الباحثات عينة قصدية مكوّنة من ستة(٦) أفراد في برنامج التربية العملية، خلال السنة النهائية بمعهد تربية المعلمين بكوالا لامبور، وبعد تفريغ الاستبيان الذي قُدّم إلى أفراد العينة، تبيّن نمو فهمهم حول تعلّم تلاميذهم والأوجه المتعلّقة بالعوامل المؤثّرة في تعلم التلاميذ، واقترحوا أنّ الأنشطة التعليمية يجب أن تُصمّم بالأخذ بالحسبان حاجات اهتمامات، وقدرات المتعلّمين.

وأكّدت النتائج بقوة أنّ بحوث العمل تُمثّل جانبا مدعّما في برنامج تربية الأساتذة، يمكّن من توفير نمو مهني ممتاز، للأساتذة قبل الخدمة استعدادا للتعامل مع عدّة تحدّيات خلال السنوات المبكّرة للتدريس.

خلاصة ومضامين

لقد تبيّن أنّ هناك دواعي قوية لاستخدام بحوث العمل، ومزايا عديدة تتضمّنُها، ومقوّمات منهجية تُمثّل دعامات للوثوق فيها من طرف الجهات الوصية كأداة للتنمية المهنية للمدرّسين، بشكل مستقل ومستدام، وهذا يدعوها إلى إعادة رسم ملمح المدرّس، بما يتفق مع الاتجاهات العالمية الحديثة والحذو حذو الأنظمة التربوية التي سارت في هذا الاتجاه، وعدم حصر دوره في الدور التدريسي كمنفّذ للمنهاج فحسب، بل توسيعه ليقوم ببحوث في مجاله التدريسي، وذلك يتطلب ترسيم بحوث العمل نظريا وعمليا، ضمن مناهج التكوين الأولي(قبل الخدمة) للمقبلين على مزاولة التدريس، وتدريب المدرسين الحاليين في أثناء الخدمة عليها، وجعلها جزءاً من الممارسة المهنية للمدرسين بشكل مستمر وليس في مناسبات.

ومن المهم التأكيد على التنسيق والتعاون بين الممارسين والمشرفين التربويين(المفتشين) في الميدان والباحثين الأكاديميين، في الجامعة بما يسمح بالمزاوجة والتكامل بين النظرية والممارسة.

ومن المضامين الموجّهة إلى الشركاء الاجتماعيين للمدرسة، هو التواصل مع المدرسة سعيا لتكريس المسئولية الاجتماعية للمدرسة ومدرّسيها، وينسحب الأمر على المدرسين بحيث عليهم التواصل مع بعضهم والعمل بصورة تعاونية في رصد المشكلات وفي دراستها واستخلاص نتائجها ومضامينها، حتى لا تكون ممارساتهم ممارسات معزولة.

المراجع:

-أبو علّام، رجاء محمود(٢٠١٣).مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط، الطبعة الأولى، المملكة الأردنية الهاشمية، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

-أوسترمان، كارين ف وكوتكامب، روبيرت (٢٠٠٢).الممارسة التأملية للتربويين، مشكلة تحسين مكونات التعليم والحاجة الى حلّها، الطبعة الأولى، ترجمة: منير الحوراني، العين: دار الكتاب الجامعي.

-توق، محي الدين وعدس، عبد الرحمن(١٩٨٤).أساسيات علم النفس التربوي، انجلترا: جون وايلي وأولاده.

-صادق، أمال وأبو حطب، فؤاد(١٩٨٤).علم النفس التربوي، الطبعة الثالثة، القاهرة: دار الانجلو المصرية.

-عاقل، فاخر(١٩٨١).علم النفس التربوي، الطبعة السابعة، بيروت: دار العلم للملايين.

-ماكجلكريست، باربارا ومايرز، كايت وريد، جاين(٢٠١٢).المدرسة الذكية، الطبعة الأولى، ترجمة: -محمود، السيد فرحاتي، المملكة الأردنية الهاشمية، عمَّان: دار الفكر.

-مدبولي، مُحَمَّد عبد الخالق(٢٠٠٢).التنمية المهنية للمعلمين، الاتجاهات المعاصرة، المداخل،الاستراتجيات، الطبعة الأولى، الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.

-وولفولك، أنيتا(٢٠١٠).علم النفس التربوي، ترجمة:علام، صلاح الدين محمود، الطبعة الأولى، المملكة الأردنية الهاشمية، عمّان: دار الفكر.

Alberta teachers'Assiciation;(2000)Actioon Research Guide, Retrievedfromhttp://www. google.dz.

Ary,D; Jacobs,L.C;Sorenson,C;Razavieh,A.(2010).Introduction to Research ineducation.Eighth Edition,USA, Belmont:Wadsworth.

Cabaroglu,N.(2014).Professional development through Action research: Impact on self efficacy. System,44, 79-88.. Retrieved From http://www. Sndl. Cerist,dz.

Casbon,C &Walters,L.(2004).Using an action research model to bring about school improvement through PE and

school sport.paper presented at the AAREconference, elbourne, Retrieved from

www google.dz

Creswell, J.W.(2012).Educational Research:Planning,Conducting,and Evaluating

Quantitative and Qualitative Research.Fourth Edition, Boston: Person Education.

Derobertmasure, A. (2012). La formation initiale des enseignants et le développement

de la réflexivite? Objectivation du concept et analyse des productions orales etécrites des futur enseignants,Thése pour l'obtention du diplôme de Docteur ensciences psychologique et de l'education, Retrieved From http://www. Sndl. Cerist,dz.

Fraenkel,J.R & Wallen,N.E.(2009).How to Design and Evaluate Research in Education, Seventh Edition, New York: Mc Graw-Hill.

Ferguson, P.B.(2010).Action Research for Professional Development: consice advice

For new action researchers.Retrieved From www.Waikato.ac.nz/tdu

Hine, G.S.C.(2013).The importance of Action Research in teacher Education Programs,Issues in Educational Research,23(2),151-163.

Jirraro,S;Sujiva,S;& Wongwanich,S.(2014).An Application of Action Research ForTeachers' Test Construction Competency Development Models. Procedia-SocialAnd Behavioral Sciences, 116, 1263-1267. Retrieved From http://www. Sndl. Cerist,dz.

Krogh, L.(2001).Action Research as Action Learning as Action Research as Action

Learning…..At Multiple levels In Adult Education, Retrieved From http://Lolakrogh.com/

Mckay,J;&Marshal,P.(2015)The Dual Imperatives Of Action Research, Retrieved From

http://www. Emerald-Library.com/ft

Reason, P.(June,2006).Choice and Quality in Action Research Practice,Journal Of Management Inquiry,2,187-203.

Rust,F&Clark,C.(2015).How to do Action Research In your Classroom.RetrievedFrom www.teachersnetwork.org/tnli.

Waterman,H; Tillen,D; Dickson,R;& De konine, k.(2001).Action Research: a system Review and guidance for assessment, health technology assessment (5) 23 1,166. Retrieved from http:// www. google.dz

الفصل الثالث

التدريس الإبداعى (المقالة انموذجاً)

تعرف المقالة بأنها نفثة نثرية يفضى بها الكاتب، فتكون لسان حاله ومعرض تطلعاته وتأملاته، وتتسع لتجسيد انطباعاته واهتمامات حسه الاجتماعي والإنساني فى إطار حزين أو متفكه تارة أخرى رغبة فى الإثارة والتأثير إمتاعًا وإقناعًا (ربيعي،١٩٨٨)، ويحددها آخر بأنها قطعة نثرية مجردة فى الطول تكتب بطريقة عفوية سريعة خالية من الكلفة والرهق، وشرطها الأول أن تكون تعبيرًا عن شخصية الكاتب، وقد احتفظت المقالة بالمعنى الأدبي والتاريخي للمقالة، إذ كانت المقالة فى أصلها تكتب لتوفر قيمة أدبية خاصة، أى أن كاتبها يستخدم النثر الفني وسيلة للتعبير عن إحساسه بالحياة وتجربته فيها، وهى من هذه الوجهة تقابل القصيدة الغنائية (نجم، ١٩٩٩).

والمقالة ليست فكرة ناضجة وليدة زمن بعيد ولكنها فكرة عارضة طارئة، وليست فكرة تعرض من كل الوجوه بل هي مجرد لمحة، ولا تحتاج إلى أسانيد وحجج قوية لإثبات صدقها، بل هي أقرب الأسس للطابع الغنائي، وهى لمحة ذهنية محملة بمشاعر الكاتب، وهذا النوع الأدبي يحتاج من الكاتب الذكاء وقوة الملاحظة ويقظة الوجدان، وعلى هذا تصبح المقالة المكتوبة عملاً مثيرًا للذهن وممتعًا فى الوقت نفسه، فيه من الشعر خاصية التركيز وعمق النظرة، وحدة الشعور بالأشياء (أدهم، ١٩٩٨)

ومن سمات المقالة أنها إلى جانب العناية بإبراز تجربة صاحبها وبيان إحساسه

الذاتي تعتمد إلى حد كبير على أسلوبها، فالبراعة فى الأسلوب سبب قوى من أسباب المتعة التى يجدها القارئ فى قراءتها، وهى وإن كانت تعتمد على قيمة أفكار كاتبها إلا أن الأفكار ليست وحدها هي كل شيء، فالعمل الأدبي لا يعتمد على صحة الأفكار من الناحية العقلية والعملية، وإن كان ذلك مهما بقدر ما يعتمد على طريقة عرضها وتجليتها فى صورة أدبية رائعة (كفافى، ٢٠٠٥).

وفى ضوء ما سبق يمكن القول بأن المقالة مجلاة لدقائق الأحاسيس وسرية الخواطر، ويمكن أن تكون مرآة جيدة الصقل تعكس صورة الكاتب وظلال العصر الذي يعيش فيه والبيئة الاجتماعية والسياسية التى تحتويه، ولما كانت المقالة بهذه الدرجة من الأهمية بوصفها فنًّا نثريًا، ولونًا من ألوان الأدب، وضربًا من ضروب الإنشاء فإنه يشترط توفر شرط مهم فى كاتبها، وهو أن يعرف الكاتب كيف يكتب، وأن يكون غزير العلم واسع الاطلاع، ومتنوع الثقافة، مع توقد القريحة، ونفاذ البصيرة، ودقة الملاحظة، ورهافة الذوق حتى يعرف كيف يجلب القارئ ويستهويه دون أن يركب الشطط ويعتسف الطريق، وكلما كان الكاتب موفور الحظ من الثقافة الأدبية جاءت مقالته محكمة النسج شائقة العرض قوية التفكير متماسكة المنطق.

ويرى زكى نجيب محمود فى سعيه لتبرير خواطره التى ضمها كتابه " جنة العبيط " أنكر وجود ما يسمى بالخاطرة، وكذلك أنواع المقال الأدبي الأخرى، فهو يتبنى مفهوم النقاد من أدباء الإنجليز للمقالة، فهم هناك يقولون إن المقالة يجب أن تصدر عن قلق يحسه الأديب مما يحيط به من صور الحياة وأوضاع المجتمع، على شرط أن يجيء السخط فى نغمة هادئة خفيفة هي أقرب إلى الأنين الخافت منها إلى العويل الصاخب، ويرى أن السخط هو موضوع المقالة الأدبية، والسخط على الحياة القائمة فى هدوء وفكاهة (زكى، ١٩٨٨).

وتنقسم المقالة إلى ذاتية وموضوعية ذلك أن المقالة تتيح لكاتبها أن تظهر شخصية واضحة جلية فى حالات شئونها وشجونها ونظراتها وخطراتها، كما تتيح له أن يكون الموضوع الذي يتناوله فى الكتابة شغله الشاغل فى التفكير فى عناصره، وفى التنسيق بينهما، وفى موقفه من الأفكار التى يتضمنها الموضوع، ومن هنا تنقسم المقالة إلى المقالة الذاتية والمقالة الموضوعية (هيكل، ٢٠٠٧).

والمقالة الموضوعية تكون شخصية الكاتب فيها متوازية وراء موضوعه، واهتمام الكاتب فيها يكون موجهًا لموضوعه وفكرته، ويرى الكاتب فى هذه الحالة أن جلاء الموضوع، وشرح الأفكار فى عبارة كاشفة محددة المعالم وإيراد الجمل فى سلاسة يعد إرضاء لعقل القارئ وفكرته، ومتعة لمشاعره وأحاسيسه، وقد يجمع الكاتب فى مقالته بين الذاتية والموضوعية، فيعتمد حين يعرض لقضية أو ظاهرة إلى علاج عناصرها الموضوعية بصبغة ذاتية خاصة به (العوين، ٢٠٠٠).

وكتَّاب المقالة الذاتية قد أداروا مقالاتهم على كل ما يتصل بالنفس من أسباب السعادة أو دواعي الشقاء، سواء كانت منبعثة من ذات الكاتب، أو المجتمع المحيط به، فهى فى الحقيقة تصوير من جانب آخر لطبيعة الصلة بين المبدع ومجتمعه، وما يسر فيه ويبهج، وما يبعث على العتاب والتذمر، والمقال الذاتي تنقسم إلى تسعة أنواع: المقال الشخصي، والمقال الاجتماعي، والوصفي، والانطباعي، والسيرة، والتأملي، والساخر، والإذاعي، والإنشائي، والمقال الموضوعي الذي ينقسم إلى ستة أنواع هي: المقال النقدي، والفلسفي، والسياسي، والتاريخي، والعلوم الاجتماعية، والصحفي، والموضوعي الذاتي، والتأملي النفسي (قطب، ١٩٩٧).

وهناك مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية التى تستخدم فى تدريس المقالة فى لغات أخرى ينبغي علينا التوقف عند بعضها والإفادة منها حتى نستطيع أن

نحدد استراتيجية تدريسية جديدة لتدريس المقالة العربية، والتي من خلالها يستفيد الطلاب فى أثناء تدريسها، وهى على النحو التالي:

تحديد المعلومات الواردة بالنص locating information:

يعد المقال من نوعية الكتابة النثرية غير الروائية، والتي لا تعتمد على الحكى والقص، وإنما تعتمد على طرح الأفكار ومناقشتها وتمييز الجيد من الرديء، كما أنها لا تركز على سرد السيرة الذاتية للكاتب نفسه، وإنما تركز على فكرة ورأى يريد الكاتب طرحها والتأكد منها. والمقالُ أنواع متعددة، منها: المقال الوصفي، والمقال السردي، والمقال التفسيري، ويعطي المقالُ الطلابَ فرصة المناقشة والتفكير والتركيز على الأفكار، ويدربهم على عدم تبنى أية فكرة أو عقيدة أو أيديولوجية معينة.

ويعتمد تدريس المقال على مجموعة من الاستراتيجيات، ومنها: إستراتيجية تحديد المعلومات الواردة فى المقالة، وهذه الاستراتيجية تساعد الطلاب على تحديد نوع المقالة التى يقرؤونها، وتساعدهم فى نفس الوقت على الوقوف على كيفية كتابة المقالة، كما أنها تدعم مهارات القراءة الإبداعية لديهم فى أثناء تناول المقالة، وتحديد المعلومات الواردة فيها، فالطلاب لا يبحثون فقط عن وجهة نظر كاتب النص، ولكن أيضًا عن كيفية ورود وجهة نظره من خلال المقال المقروء، ويتم ذلك من خلال توجيه انتباه الطلاب – باستخدام القلم – إلى تظليل الأفكار الرئيسة الواردة بالنص؛ حتى تكون أكثر وضوحًا وتركيزًا، حيث تُقدَّم ورقة عمل للطلاب مدون عليها مجموعة الأسئلة المطلوب الإجابة عنها إجرائيًا من خلال قراءة النص، وتتعلق هذه الأسئلة بمؤلف المقالة، ومصدر الحصول عليها، والعنوان الخاص بها، فضلا عن أسئلة مرتبطة بالمعلومات الواردة بالنص والآراء المتضمَّنة Julia(1999)

١- استراتيجية توليف الأفكار Synthesizing Ideas:

وفى هذه الاستراتيجية يركز المعلم مع طلابه على تحليل بنية المقالة من خلال طرح التساؤلات التالية:

أ- ما وجهة نظر كاتب النص في الموضوع المطروح في المقالة؟

ب- ما الأدلة التى استخدمها الكاتب فى التعبير عن أفكاره؟

ويطلب المعلم من طلابه بعد الإجابة عن هذه التساؤلات . تلخيص المقالة فى جملة أو جملتين، ثم يطلب منهم التفكير فى مجموعة من الأسئلة الذاتية التي يمكن طرحها على مؤلف المقالة إذا ما قابلوه Alvorez(2005).

٢- استراتيجية ربط النص بنص آخر connect Text to Text:

ولتدريس المقالة باستخدام هذه الاستراتيجية، فإن المعلم يُكلِّف طلابه باستخدام سجلاتهم وملفاتهم، وهذه السجلات صُمِّمَت من خلال أفكار الطلاب وخبراتهم القرائية، **ويتم ذلك فى ضوء الإجراءات التالية:**

- يوجه المعلم انتباه الطلاب لقراءة المقال قبل البدء فى عملية التدريس.
- يكلِّف المعلمُ الطلابَ بكتابة ملخص عن المقال الذي قرؤوه؛ حتى يساعدهم ذلك فى فهم النص أثناء تحليل المقالة (على أن يكون الملخص من جملة أو جملتين فقط).
- يطلب المعلم من بعض الطلاب المتطوعين (الراغبين فى عرض ما توصلوا إليه) أن يعرضوا ملخصاتهم؛ حتى يساعدوا زملاءهم فى تحليل المقالة وفهمها قبل قراءة المقالة مرةً أخرى. ولمساعدة الطلاب على كتابة تلك الملخصات يطرح المعلم عليهم التساؤلات التالية: ما الفكرة الرئيسة الواردة فى المقالة؟ وما الفِكَرُ الفرعيَّةُ لها؟ وما أهم الشواهد والأدلة المستخدمة فى كتابة المقالة؟.

- يشارك الطلاب بعضهم بعضًا الملخصات التى أعدوها، ويطلب المعلم منهم فتح صفحة جديدة فى سجلاتهم الأدبية، والبَدء فى كتابة عنوان مقال جديد من وحي أفكارهم مرتبط بنفس موضوع النص السابق، ولكن بأسلوبهم الخاص.

- يدع المعلم الطلاب إلى قراءة نصوصهم الجديدة قراءة جهرية أمام زملائهم، وأن يكتبوا إجابات للأسئلة المطروحة عليهم سابقًا.

- يطلب المعلم حفظ تلك المقالات الجديدة فى سجلاتهم للاعتماد عليها فيما بعد عند تدريس مقالة جديدة.

وعلى الرغم من التركيز على الأسئلة التى سيجيب عنها الطلاب بعد قراءة المقال، إلا أنه يجب التركيز أيضًا على استجاباتهم التى يكوّنون منها مقالاتهم الجديدة. وهناك مجموعة من الأسئلة التى تُسْتَخْدَمُ في تحليل المقالة الجديدة التى أعدَّها (كتبها) الطلاب، وهى على النحو التالي **Bamer (2011), Tovani (2011)**:

- صف الشيء الذي جذبك أو جعلك مهتمًا بكتابة المقالة الجديدة.

- سريعًا، اكتب ثلاث أفكار يدور حولها المقال الجديد .

- أنا معجب بهذا المقال؛ لأن...

- أريد أن أعرف المزيد عن...

- فى أى جانب يتشابه مقالك مع المقال السابق الذي درسته...

- ما الرسالة التى يريد كاتب المقالة أن يوصلها لجمهوره؟

وفضلا عن استخدام هذه الأسئلة يجب على الطلاب أن يربطوا مقالاتهم الجديدة التى كتبوها بالمقالة السابقة التى درسوها مع المعلم فى بداية الحصة، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية Stein (2010) ,Burke (2009):

أ- كلا الكاتبين وصف مثلاً المكان بالمقالة بالشكل التالي...

ب- كلا الكاتبين قام بالتركيز على..... فى المقالة.

ج- ما طريقة العرض التى وصفت بها المكان فى مقالك؟

د- ما الفرق فى طريقة العرض التى وصف بها الكاتبان مقالهما من وجهة نظرهما؟

٣- استراتيجية الرصد الطبيعي للمقالة Observation nature:

بعد الانتهاء من القراءة الجهرية والصامتة للمقالة، يطلب المعلم من طلابه رصد ملاحظاتهم حول المقالة فى كراساتهم وسجلاتهم المعدة لهذا الغرض، ويقتبس المعلم جزءًا من المقالة التى يدرسها الطلاب، ويناقشهم فى ملاحظاتهم عن المقالة، وأين وجدوها بالنص؟

ويطلب المعلم من الطلاب أن يعبروا عن آرائهم فيما قرؤوه، ويشجع الطلاب على تسجيل هذه الانطباعات فى سجلاتهم أو مفكرتهم الخاصة، ويخبر الطلاب بأنه سيرصد الانطباعات الخاصة بهم، وذلك من خلال وصف بعض الأماكن الطبيعية فى قريتهم أو مدينتهم التى يعيشون فيها، أو داخل الفصل الذي يدرسون فيه، على أن يكون هذا المكان مرتبطًا بأحد الأماكن الواردة بالمقالة، ويكلف المعلم الطلاب بهذا التكليف التأملي فى نهاية الأسبوع حتى يكون لديهم وقت لتسجيل تلك الانطباعات وكتابتها وتنقيحها، وبعد رجوع الطلاب من عطلتهم يوجه المعلم الأسئلة التالية Linda (2007) Qundlen(2013):

أ- لماذا اخترت هذا المكان الذي لاحظته؟

ب- ماذا شاهدت، أو شعرت، أو سمعت، أو تذوقت؟

ج- ماذا تعلمت من هذه الملاحظة؟

د- أشر فى تأملاتك إلى الاقتباسات التى تدل على ما تقول من المقال نفسه.

بعد عشرين (٢٠) دقيقة من تكليف الطلاب بالنشاط، يعرض الطلاب الأمثلة والشواهد التى توصلوا إليها بالتفصيل، وذلك من خلال الوصف القوى لملاحظاتهم والتي استخدموا فيها الشواهد والأدلة فى أثناء قراءة المقال في ضوء خبراتهم السابقة والشخصية التى تساعدهم على فهم النصوص والتعبير عنها.

٤- استراتيجية إعداد قائمة الكتب المرتبطة بالمقالة collect References:

يوجه المعلم طلابه بتجميع قائمة من الكتب المرتبطة بموضوع المقالة التى يدرسونها حتى تساعدهم فى دراسة المقالة، ومن الممكن أن يُعِدَّ المعلم قائمة من عشرة كتب، يقدمها للطلاب حتى تساعدهم فى إثراء معلوماتهم حول المقالة، وتساعدهم فى فهمها وتحليلها على أن تكون واضحة فى هذه القائمة دار النشر، والمؤلف، وتاريخ النشر للكتاب؛ حيث إن ذلك يشجع الطلاب على زيارة المكتبة المدرسية ويتشاركون فى القوائم التى جمعوها؛ لتبادل خبراتهم فى نوعية الكتب التى سيقرؤونها، وتساعدهم فى فهم وتحليل المقالة التى يدرسونها، كما يقوم المعلم بإعداد مكتبة صغيرة داخل الفصل لتجميع تلك المؤلفات؛ لتساعدهم فى فهم وتحليل المقالة موضوع الدراسة، ويكتب الطلاب على الرفّ أسباب اختيارهم هذا الكتاب أو ذاك لقراءته؛ حتى يشجعوا باقي زملائهم على قراءته والاستعانة به،وهذا ما يُطلق عليه (نظام التوصية) (Faulkner (2013.

كما يقرأ باقي الطلاب توصيات زملائهم لقراءة هذا الكتاب؛ وذلك يشجع الطلاب على متابعة زملائهم (فيم يقرؤون؟ ولماذا يقرؤون؟)، وبذلك تكون هذه القوائم أحد المصادر التى تساعد المعلم والطلاب فى درس القراءة (Rita (2009) , Ehrlish (2011).

٥-استراتيجية إعادة مراجعة النص Reviewing Review:

بعد الانتهاء من كتابة الملخصات التى أعدها الطلاب حول المقالة التى يدرسونها، يطلب المعلم منهم مراجعة ملخصاتهم بقدرٍ من الاهتمام، ويمكن في هذا الصدد عرض فيلم أمام الطلاب، ثم تكليفهم بكتابة مقالة عن هذا الفيلم، ثم بعد ذلك يُراجع المعلم ما كتبوه عن ذلك الفيلم، على أن تتم المراجعة في ضوء المعيارين التاليين:

- المراجعة الواضحة لعنوان النص.
- مراجعة الآراء التى وردت فى هذه المقالة، والاستشهاد بأمثلة من المقالة تؤكد رأى الكاتب الذي طرحه فى المقال، وتساعد هذه الاستشهادات والأمثلة الطلاب فى مراجعة النص الذي يقرؤونه، فالطلاب يراجعون ما قرؤوه حتى ينتقوا منه ما يراجعونه داخل الفصل، فهذه المراجعات تسهم فى تحسين أعمالهم، ونشرها فى مجلة المدرسة أو على الموقع الإلكتروني للمدرسة (Holniam (2010) , Horston (2008).

٦- استراتيجية النظرة الفاحصة للمقالات المكتوبة A close Look at Essays written to persuade :

وتُستَكشفُ الرسالة الواردة بالمقالة من خلال طرح مجموعة من الأسئلة على الطلاب للمقالات التى يقرؤونها، ويوجه الطلاب إلى انتقاء تلك المقالات

من الجرائد والمجلات والكتب اليومية المنشورة لديهم، فهناك موضوع أساسي يدور حوله المقال، والهدف من قراءة المقالة أن يضع القارئ يده على هذه الفكرة أو ذلك الموضوع الأساسي (2011) Johnson (2011), Piercy .

ويطلب المعلم من الطلاب استخدام قوائم الكتب والمراجع التى تم إعدادها؛ لاختيار الكتب التى تناسب الموضوعات التى يكتبونها، ويقوم المعلم بدور مهم فى توجيه انتباه طلابه لإدراك العلاقة بين الكتب التى اختاروها والموضوعات التى يكتبونها، ويدع للمجموعات الأدبية فرصة التفكير فى إيجاد هذه العلاقة، وبذلك يمكن اختيار الموضوعات المختلفة عن موضوع المقالة الذي يدرسونه، ويسجلون وجهة نظرهم عنه، ويتم ذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة، فلو كان المقال - مثلاً- عن الزىّ المدرسي لطلاب المرحلة الجامعية، يمكن أن يقول لهم (2010) lattimer (2012), Minto:

- الزى المدرسيّ جيد لطلاب المرحلة الثانوية.
- الزى المدرسيّ سيء لطلاب الجامعة.

فرِّق بينهم مع استخدام الأدلة والبراهين التى تؤكد رأيك.

يقوم المعلم بعقد نقاش مفتوح بين مجموعات العمل داخل الفصل حتى تعرض كل مجموعة وجهة نظرها عن ذلك الموضوع، فالمؤيدون يعرضون حججهم التى تؤكد رأيهم، والمعارضون أيضًا يطرحون أدلتهم عن وجهة نظرهم، ولذلك فالطلاب يجدون صعوبة فى كتابة مقال يؤكد وجهة نظرهم، ولذلك يُطلبُ منهم قراءة العديد من المقالات الشبيهة بالموضوع الذي يودون الكتابة فيه، فذلك يساعدهم فى تأكيد وجهة نظرهم؛ لإقناع القارئ الذي سيقرأ المقالة، كما يساعد ذلك الطلاب على التفكير (2013) Heather (2012), Miller.

فقبل توزيع المقالات للقراءة، يقوم المعلم بسؤال الطلاب مجموعة من الأسئلة العامة التى ستساعدهم على تحليل المقالة، وهى كالتالي:

أ- ما موضوع المقالة الذي ستقرأه ؟

ب- ما وجهة نظر كاتب هذه المقالة؟

ج- ما الأدلة التى استخدمها كاتب المقالة لتأكيد وجهة نظره؟

د- إذا ما قابلت هذا الكاتب، ما الأسئلة التى ستطرحها عليه؟

هـ- الآن وأنت لديك وجهتا نظر مختلفتان حول هذا الموضوع، كيف تُغَيِّر رَأيك حول هذا الموضوع؟

يكتب الطلاب استجاباتهم حول هذه الأسئلة فى المقالات التى قرؤوها، ويبدأ توزيع الطلاب فى مجموعات تتكون كل مجموعة من أربعة طلاب، ويُختَار الطلاب وفقًا لمسح الكتب الذي قاموا به للمقالات المفضلة لديهم قرائيًّا، وتبدأ المجموعات فى العمل لعرض وجهة نظرهم، ويتابعهم المعلم، ويستمع إلى مناقشاتهم دون التدخل فى هذا النقاش، ويطلب منهم عرض نتائج النقاش، وذلك من خلال عرض المقالات المفضلة لديهم مع تقديم الأسباب المنطقية لهذا الاختيار، وفى ضوء هذا النقاش المستمر تُسجل الملاحظات التى توصل إليها الطلاب فى مجموعاتهم، والتي يمكن أن تصنف فى المحاور التالية Romano (2009), James (2014)) :

- الاتصال الشخصي مع المقالة.
- جاذبية عواطفنا نحو المقالة.
- استخدام أمثلة من المقالة.

- المقارنة بين وجهات النظر المطروحة.

- الاستنتاج النهائي للآراء المطروحة.

يطلب المعلم من أحد الطلاب المتطوعين قراءة المقالة، والإجابة عن تلك الأسئلة المطروحة حول المقالة، ويُقيِّمُ المعلم المجموعات، ليعرض نتائج ما توصلوا إليه.

٧- استراتيجية تحليل الجوانب الاجتماعية للمقال Exploring family:

فى أثناء تدريس المقالات الاجتماعية يوجه المعلم فى هذه المقالات الطلابَ إلى الأبعاد الاجتماعية الواردة بالمقالة، والتي تساعدهم على تحديد العادات والتقاليد والموروث المجتمعي الذي يظهر فى المقالة، والذي يكون متأثرًا به كاتب المقالة فى عرض فكرته، ويُقصد بذلك تحليل مكونات المقالة من وجهة نظر اجتماعية (Tom (2009).

٨- استراتيجية المقالة كنصيحة للحياة Essay as advice:

تركز هذه الاستراتيجية على توجيه انتباه الطلاب إلى النصيحة التى يقدمها المقال لنستفيد بها فى حياتنا، ولتحقيق هذا الهدف يجب انتقاء مجموعة من المقالات التى يحمل محتواها حكمة من الحياة، ويكون المطلوب من الطالب تحديد هذا المغزى من الحياة والتركيز عليه حتى يستفيد منه ويطبقه فى حياته.

وقبل تحديد هذه النصيحة يقوم المعلم بتوزيع مجموعة من القصص القصيرة المرتبطة بموضوع المقالة، ويطلب المعلم منهم قراءتها، ويكتبون عن خبرات مشابهة مرُّوا بها فى حياتهم تكون كالواردة فى هذه القصص، ولكن بشرط أن تكون هذه القصص عنوانها مشابهًا لعنوان المقالة الذي يقرأه الطلاب (Moffctt (2012).

ويبدأ المعلم فى قراءة أحداث القصة القصيرة، وتعرف أحداثها، وعلاقتها بموضوع المقالة، ثم يكتب الطلاب ما تعلموه من هذه القصة، والحكمة والمغزى منها، ومدى علاقتها بموضوع المقالة التى يدرسونها، ثك يناقش المعلمُ الطلابَ في استجاباتهم حول هذه الأسئلة، ويسجل المعلم آراء الطلاب، ويكتب وجهات نظرهم المختلفة حول القضية التى عُرِضَت والحكمة منها، ثم يُشَارِكُ جميع الطلاب فى مناقشة أفكارهم وعرض حججهم وآرائهم حول الموضوع الذى يدرسونه، ويربط المعلم بين القصة التى قرأها الطلاب، وبين موضوع المقالة، ويعقد مقارنة بين الاثنين، ويطلب من الطلاب تحديد الحكمة أو المغزى من المقالة، وإيجاد العلاقة بين المغزى من القصة، والمغزى من المقالة التى يقرؤونها Mosley (2013)).

٩- استراتيجية محاكاة الكتابة الساخرة Playing with parody:

يقرأ المعلم المقالة قراءة جهرية أمام طلابه، دون توجيه أية أسئلة تساعدهم على فهم محتوى المقالة، ثم يطلب منهم قراءة المقالة قراءة صامتة، مع تحديد فكرة واحدة وردت بالمقالة، بحيث تكون هذه الفكرة هي التى يدور حولها النص.

يكتب المعلم على السبورة أمام طلابه كلمة (فكرة ساخرة)، ويدع للطلاب الفرصة فى كتابة فكرة ساخرة بكراساتهم عن موضوع المقالة نفسه، فمثلاً إذا كان المقال يدور حول فكرة الحيوان، فمن الممكن أن يكتب الطالب فى كراسته: (لماذا لا أحب أن أكون كلبًا؟)، ويبدأ فى كتابة مقالة عن هذا الموضوع، أو يستخدم كل فنيات الكتابة المقالية فى كتابة هذه المقالة، ويدع لهم فرصة التفكير فى عملية الكتابة، ثم يناقش طلابه فيما توصلوا إليه من أفكار، ويعرض ما كتبوه أمام زملائهم، ويقدم لهم تغذية راجعة عنه Murray (2010).

وفى ضوء الاستراتيجيات السابقة التى تم عرضها يمكن بناء مجموعة من الإجراءات التدريسية التى يقوم بها المعلم؛ لتدريس المقالة وتنمية مهارات القراءة الإبداعية وكتابة فن المقالة، وهذا ما سيتضح فى إجراءات البحث انظر (إجراءات البحث).

والقراءة الإبداعية للمقالة هي أحد أهم أهداف تدريس المقالة بخاصة والنصوص النثرية عامة، لأنها العملية التى يضيف فيها القارئ أو يبتكر شيئًا جديدًا يقرأه من خلال تحليله وتفسيره، وتحويله، وإعادة تنظيمه (رشدي،٢٠٠٦) كما حددها البعض أيضًا بأنها توليد علاقات جديدة تعتمد على المعلومات المتضمنة بالنص والخبرات السابقة، وأنها من هذا المنظور تحتوى على مجموعة من القدرات التى ينبغي أن تتوافر فى القارئ لتصبح قراءته قراءة إبداعية، وهى: الاستيعاب الدقيق لمحتوى النص، وفهم المعاني الحرفية للنص، واستخدام الخبرات السابقة، والتوصل إلى استنتاجات وربطها بالنص، والتوصل إلى أفكار جديدة، واستخدام الأفكار الجديدة فى بناء النصوص (حسن، ٢٠٠٧).

وعرفت بأنها عملية يتفاعل فيها القارئ مع النص المقروء، ويطرح أسئلة ويبحث عن إجابات عنها، أو يضيف أفكارًا مفقودة، ويضع المعلومات فى محتوى متكامل ذي معنى يمكن أن يكون فريدًا، أو يحول عناصر النص القرائي بعد مزجها بخاله إلى فن أدبي آخر (سمير، ٢٠٠٢)، وهى أيضًا ترتكز على مهارات ابتكار أفكار جديدة، واقتراح مسار فكرى جديد حيث يبدأ القارئ مما هو معروف من حقائق ومعلومات ويقدم لها استخدامات جديدة غير تقليدية أو يجد بين هذه المعلومات علاقات متميزة (الناقة، ٢٠٠٦).

ويقصد بالقراءة الإبداعية للمقالة فى هذا البحث، تلك العملية العقلية الوجدانية التى تتجاوز الفهم المباشر للمقروء إلى التعمق فيه بإعادة ترتيب أفكاره

بشكل جديد، وابتكار أفكار جديدة لم ترد فيه، واستنتاج معان جديدة تضاف إليه، وتولد علاقات مبتكرة وأصيلة بين المعاني والأفكار، وتقترح حلول للمشكلات الفكرية الواردة بالمقالة.

والقراءة الإبداعية للمقالة تنمى قدرات القارئ العقلية وتوسع تفكيره فالأفكار الجديدة التى يكتسبها القارئ المبدع ينقدها ويقومها ويغير فيها بحيث يقدم منتجًا جديدًا كما يولد من المقروء أفكارًا جديدة ومبتكرة ويوظف خبراته المكتسبة من المقروء فى حل المشكلات التى تواجهه بمرونة، وبتعمق المقروء فيتوصل إلى علاقات جديدة من خلال المدمج بين المعلومات الواردة بالنص المقروء، وتنمى لديه القدرة على التنبؤ والتخيل، وكذلك القدرة على طرح الأسئلة حول المعلومات التى لم ترد بالنص صراحة أو تقديم إجابات متنوعة لأسئلة حول المقروء (Pearson , 2008).

كما أنها تجعل القارئ يتحد مع الكاتب لإنتاج شيء لم يكن موجودًا من قبل، ويركز على استدعاء المعلومات السابقة إلى النص والتفاعل معها، بذلك يتعمق فيه، ويتوصل إلى علاقات وأفكار جديدة، ويكتشف الأسباب والنتائج، ويربط بين المؤتلف، ويصنف المختلف ويبدل مما يقوده إلى أصالة التفكير وامتلاك التعدد من وجهات النظر فتصبح لديه الطلاقة والمرونة وأصالة الفكر (حسن، ٢٠٠٠).

ومما سبق فإن القراءة الإبداعية للمقالة تسهم فى إعداد تلميذ المستقبل فى ظل التراكم المعرفي، وتجعله منتجًا للمعرفة لا مستهلكًا لها، وتساعد على تحليل وتعليل الآراء والأسباب كي يتوصل إلى معان ومضامين وأفكر جديدة لم يشر إليها الكاتب، وتنشط خبراته السابقة، وتمكنه من إعادة تنظيمها واستخدامها فى سياق جديد.

وفى ضوء العرض السابق فإنه يوجد مجموعة من مهارات القراءة الإبداعية التى ينبغي أن يمتلكها الطلاب بالصف الثاني الثانوي فى أثناء قراءة المقالة ، وهى على النحو الآتي: ابتكار أفكار جديدة واقتراح مسارات فكرية جديدة، وتحليل المقروء وتفسيره وإعادة تنظيمه، وتوليد علاقات جديدة بين المعلومات المتضمنة فى النص، وإضافة أفكار أو أحداث مفقودة، واكتشاف عناصر جديدة فى المقروء، واقتراح تطبيقات جديدة للمقروء، وتوظيف الأفكار بطريقة مبتكرة، وطرح أسئلة عميقة والبحث عن إجاباتها، وإعادة صياغة المقروء بطريقة مبتكرة، ووضع حلول غير مألوفة للمشكلات، وابتكار أكثر من نهاية للمقروء (المقالة)، واقتراح عناصر جديدة مع التعليل، وهذه المهارات التى سيبنى فى ضوئها اختبار القراءة الإبداعية لفن المقالة لطلاب الصف الثاني الثانوي.

والكتابة الإبداعية للمقالة فن من الفنون المهمة التى يغفل عنها نظامنا التعليمي، وهى المهارة المنتجة التى تأتى كأحد الأهداف التعليمية التى تسعى مقررات اللغة العربية إلى تحقيقها، ويقصد بها التعبير عن فكرة من الأفكار، أو عن اتجاه ما بأسلوب أدبي يؤثر فى المتلقي ويثير انفعاله نتيجة استخدام الصور البلاغية والمحسنات البديعية التى تضفى على الأسلوب جمالاً وروعة (عبد الحميد، ٢٠٠١) ، وعرفت بأنها تعبير عن الذات والمشاعر والأحاسيس فى صورة قصيدة من الشعر، أو قصة، أو مقالة أدبية فلغة هذه الكتابة يغلب عليها الطابع البياني والبديعي، ولذلك فهى ذات تأثير قوى فى نفوس السامعين والقارئين (فتحي، ٢٠٠٣).

وعرفت أيضًا بأنها التعبير عن تجربة شعورية فى صورة موحية يعتمد فيها الأديب على الألفاظ ذات الدلالة ليبرز لنا عاطفته أو انفعاله أو وجدانه بصورة مؤثرة فى المتلقي (سيد، ١٩٩٣) وحددها الناقة على أنها التعبير الذي يفرغ فيه

الكاتب مشاعره وأحاسيسه وعواطفه وتجاربه الغريبة وأفكاره المبتكرة ورؤاه الجديدة وخواطره البديعة فى أسلوب لغوى راق جميل وبطريقة عرض شائقة (الناقة، ٢٠٠٦).

ويقصد بكتابة فن المقالة فى هذا البحث تلك العملية الفكرية اللغوية التى تتضمن التعبير عن الأفكار والمشاعر بأسلوب أدبي فى صورة مقال، مصحوبًا باستخدام الأدلة والشواهد المتنوعة، وتنوع فى الأسلوب بين الخبري والإنشائي وجمال التركيب، وبحسن الاختيار للفظ المعبر عن الفكر والوجدان بحيث يؤثر فى المتلقي.

ومن خلال الوقوف على مفهوم كتابة فن المقالة فإنه يوجد مجموعة من المهارات التى ينبغي أن تنمى لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، وهى استخدام الصور الأدبية الجميلة فى أثناء الكتابة، واختيار الكلمات المناسبة للمعنى، وإبراز المتعلم لآرائه الشخصية فى الكتابة، واستخدام الشواهد والأدلة من الشعر أو النثر فى أثناء الكتابة. وهذه المهارات التى سيبنى فى ضوئها مجموعة من قواعد القياس المتدرج التى تقيم كتابات الطلاب فى ضوئها.

د- استراتيجيات التدريس المقترحة :

روعي عند اختيار استراتيجية التدريس المقترحة مجموعة من الأسس منها: ملائمة الاستراتيجية للأهداف والمحتوى ومستوى الطلاب ، والاستراتيجيات الحديثة فى تدريس المقال فى لغات أخرى ، وإيجابية الاستراتيجية، بحيث تؤدى إلى التفاعل الإيجابي للمعلمين، وجاءت الاستراتيجية المقترحة فى الإجراءات الآتية:

١- الإعداد للدرس:

- تحديد أهداف الدرس فى مهارات القراءة الإبداعية، وكتابة المقالة التى ستُنمى فى الدرس.

- تحديد الوسائل التى سيستعان به فى التدريس، والأنشطة المصاحبة وأساليب التقويم.
- تحديد التهيئة المناسبة للدرس.

٢- عملية ما قبل القراءة:

- يقوم المعلم بتهيئة الطلاب وإثارة دافعيتهم وجذب انتباههم من خلال ما يلي:
- كسر الجليد من خلال التعارف على الطلاب.
- تقسيم الطلاب إلى مجموعات عمل من (٥-٧) طلاب.
- الإشارة إلى عنوان المقالة التى ستنمى مهارات القراءة الإبداعية.
- توجيه أسئلة تنشط خبرات الطلاب السابقة، وتربط موضوع المقالة بالحياة اليومية للطلاب أو بخبراتهم السابقة، وذلك من خلال قراءة عنوان لمقالة، أو طرح سؤال حول الأفكار التى يتوقعون أن يتناولها المقال؟، أو يقوم المعلم بطرح مشكلة أو سؤال حول الأفكار التى تتوقعون أن يدور حولها الدرس، والتنبؤ بمحتوى المقالة من خلالها.
- يناقش الطلاب هذه الأفكار، ويقدم لهم تغذية راجعة من خلالها (مناقشة موجهة).

٣- التفاعل مع المقالة (أثناء القراءة):

- يطلب المعلم من الطلاب تحديد المعلومات الأساسية الواردة بالمقالة، وذلك من خلال تحديد الفكرة الرئيسة للمقالة (**تحديد المعلومات الواردة بالنص**).

- يطلب المعلم من الطلاب تظليل الفكر الفرعية الواردة فى المقالة باستخدام القلم الرصاص.

- يوجه انتباه الطلاب الإجابة عن الأسئلة التالية:

أ- ما مؤلف المقالة؟

ب- ما مصدر الحصول على هذه المقالة؟

ج- ما العنوان الخاص بهذه المقالة.

د- ما الحقائق السياسية أو الأدبية أو العلمية الواردة بالمقالة؟

- يطرح المعلم مع الطلاب مجموعة من الأسئلة التى تساعدهم على تحليل بنية المقالة (**توليف الأفكار**)، وهى على النحو التالي:

- ما وجهة نظر كاتب المقالة؟

- ما الأدلة التى استخدمها فى التعبير عن أفكاره؟

- يطلب المعلم من الطلاب تلخيص المقالة فى جملتين أو ثلاثة بحيث توضح وجهة نظر الكاتب.

- يطلب المعلم من الطلاب المشاركة بملخصاتهم التى قاموا بإعداده، على أن يتناقشوا فيها حتى يفهموا المقالة (**ربط النص بنص آخر**).

- يدع لهم فرصة الكتابة فى مقال جديد فى ضوء ما فهموه من المقالة السابقة، ومن وحى أفكارهم شريطة أن يكون المقال الجديد مرتبط بموضوع المقالة الأصلي.

- يطرح عليهم مجموعة من الأسئلة حول المقالة التى قاموا بإعدادها على

النحو التالي:

- صف الشيء الذي جذبك فى كتابة هذه المقالة.
- اكتب ثلاث أفكار تدور حولها المقالة الجديدة.
- أنا معجب بهذه المقالة؛ لأن....
- أريد أن أعرف المزيد عن...
- فى أى شيء يتشابه مقالك مع المقال السابق الذي درسته...
- ما الرسالة التى يريد كاتب المقالة أن يوصلها للجمهور؟
- يعقد الطلاب المقارنة بين المقالتين من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:
- كلا الكاتبين وصف المكان بالمقالة بالشكل التالي...
- طريقة العرض فى المقالتين تشابهت فيما يلي...
- ما الفرق بين الكاتبين فى طريقة عرض وجهة نظرهما؟
- يطلب المعلم من الطلاب فى نشاط تأملي رصد الملاحظات التى رصدوها بالمقال (**رصد الملاحظة الطبيعية**) من خلال التفكير فى الإجابة عن الأسئلة التالية:
- لماذا اخترت هذا الوصف / الشخص؟
- ماذا شعرت أو سمعت عن كاتب المقال؟
- وضح أن يستخدم الاقتباسات من المقال التى تؤيد فكرته التى توصل إليها.
- يطلب المعلم من الطلاب كتابة المقالات المشابهة، أو رصد الكتب التى

ترتبط بموضوع المقال الذي يدرسونه (**إعداد قائمة الكتب المرتبطة بالمقال**).

- يطلب منهم كتابة مجموعة من التوصيات التى تساعد أو تدعم زملائهم لقراءة هذه الكتب.
- يكلف المعلم الطلاب باختيار مجموعة من المقالات المرتبطة بموضوع المقال السابق الذي يدرسونه (**النظرة الفاحصة للمقالات المكتوبة**).
- يطلب منهم دعم فكرتهم بأدلة من المقالات السابقة لأحد القضايا الجدلية الواردة بالمقالتين كقضية الحرية مثلاً، ويطلب من كل مجموعة إعطاء رأيها بما يؤكد أو يخالف ذلك الرأي.
- يطرح على الطلاب بعض الأسئلة التى تساعدهم فى فهم محتوى المقالة على النحو التالي:
  - ما موضوع المقالة الذي ستقرأه؟
  - ما وجهة نظر كاتب هذه المقالة.
  - ما الأدلة التى استخدمها كاتب المقالة لتأكيد وجهة نظرهم؟
  - إذا ما قابلت هذا الكاتب، ما الأسئلة التى ستطرحها عليه؟
- الآن وأنت لديك وجهتا نظر مختلفين حول الموضوع، كيف تغير رأيك حول هذا الموضوع؟
- يطلب المعلم من الطلاب تحديد الجوانب الاجتماعية والثقافية الواردة بالمقالة (**تحليل الجوانب الاجتماعية والثقافية للمقالة**).

- يوزع المعلم مجموعة قصص القصيرة المرتبطة بموضوع المقالة (**المقالة كنصيحة للحياة**).

- يعطى المعلم للطلاب فرصة لقراءة بعضها بشرط أن تكون للقصص القصيرة عناوين جذابة.

- يوضح المعلم العلاقة بين موضوع القصة وموضوع المقالة الذي يدرسه الطلاب.

- يطلب منهم تحديد المغزى والحكمة من المقالة.

- يكتب المعلم جملة ساخرة على السبورة (فكرة ساخرة) مرتبطة بموضوع المقالة. (**محاكاة الكتابة الساخرة**)

- يطرح هذه الجملة أمام طلابه ويناقشهم فى جوٍّ من المرح، ثم يعلق تعليقًا نهائيًا على آرائهم.

- يطلب المعلم من الطلاب كتابة آخر موضوعات المقال بأسلوبهم، ويدع لهم فرصة التفكير فيها.

- يناقش بعض أعمال الكتابة التى قاموا بها، ويقدم لهم تغذية راجعة عليها مصححًا الخطأ ومعززًا الصواب.

٤-ما بعد القراءة:

- يغلق المعلم الدرس، ويعطى تلخيصًا لما قام به طوال الحصة أمام طلابه، ويتلقى تساؤلاتهم ويجيب عنها.

- يطلب منهم من خلال أنشطة تأملية التفكير فى موضوعات لمقالات جديدة

يكتبونها ويقدمونها فى الصحافة والإذاعة المدرسية.

- صعوبات التعلم: –

هي عبارة عن اضطراب في العمليات العقلية او النفسية الاساسية التي تشمل: التذكر والانتباة والادراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة ويظهر فى في عدم القدرة علي تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب علية سواء في المدرسة الابتدائية اساسا او فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة. (نبيل عبد الفتاح ٢٠٠٣)

وهناك تعريف أخر يصف الاطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم ويؤكد كوافحة أن صعوبات التعلم هى :–

الذين يظهرون اضطرابات في واحدة او اكثر من العمليات النفسية الاساسية مثل استعمال اللغة المكتوبة او المنطوقة او التهجئة او فهم واستيعاب المفاهيم العلمية كالرياضيات او اضطرابات في التفكير او قصور في الادراك او التذكر او ضبط الانتباه او الحركة الزائدة. مع انهم يتمتعون بذكاء متوسط او اكثر. وليسو مصابين باعاقات جسمانية سمعية او بصرية. او غيرها من الاعاقات. (كوافحة ٢٠٠٣يجب أن يكون التوثيق ثنائى كسابقه)

المظاهر العامة لذوي صعوبات التعلم

من أهم مظاهر ذوى صعوبات التعلم هى: الصعوبات التعلميّة عادة، بمجموعة من السلوكيات والتي يمكن للمعلم أو الأهل ملاحظتها في الواقف المتنوعة والمتكررة. ومن أهم هذه الصفات ما يلي:

١. **اضطرابات في الإصغاء**: تعتبر ظاهرة شرود الذهن، والعجز عن الانتباه، والميل للتشتت نحو المثيرات الخارجية، من أكثر الصفات البارزة لهؤلاء الأفراد. إذ

أنّهم لا يميّزون بين المثير الرئيس والثانوي. حيث يملّ الطفل من متابعة الانتباه لنفس المثير بعد وقت قصير جداً، وعادة لا يتجاوز أكثر من عدة دقائق. فهؤلاء الأولاد يبذلون القليل من الجهد في متابعة أي أمر، أو انهم يميلون بشكل تلقائي للتوجه نحو مثيرات خارجية ممتعة بسهولة، مثل النظر عبر نافذة الصف، أو مراقبة حركات الأولاد الآخرين. بشكل عام، نجدهم يلاقون صعوبات كبيرة في التركيز بشكل دقيق في المهمات والتخطيط المسبق لكيفية إنهائها، وبسبب ذلك يلاقون صعوبات في تعلم مهارات جديدة (Mayes, Calhoun, & Crowell, 2000 توحيد التوثيق).

٢. **الحركة الزائدة**: تميّز بشكل عام الأطفال الذين يعانون من صعوبات مركبة من ضعف الاصغاء والتركيز، وكثرة النشاط، والاندفاعية، ويطلق على تلك الظاهرة باضطرابات الاصغاء والتركيز والحركة الزائدة (ADHD). وتلك الظاهرة مركبة من مجموعة صعوبات، تتعلق بالقدرة على التركيز، وبالسيطرة على الدوافع وبدرجة النشاط (Barkley, 1997). وعرِّفت حسب الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين (DSM-4: American Psychiatric Association, 1994)، كدرجات تطورية غير ملائمة من عدم الإصغاء، والاندفاعية والحركة الزائدة. عادة، تكون هذه الظاهرة قائمة بحد ذاتها كإعاقة تطورية مرتبطة بأداء الجهاز العصبي، ولكنها كثيراً ما تترافق مع الصعوبات التعلمية. وليس بالضرورة أن كل من لديه تلك الظاهرة يعاني من صعوبات تعلمية ظاهرة (Barkley, 1997).

٣. **الاندفاعية والتهور**: قسم من هؤلاء الأطفال يتميزون بالتسرع في اجاباتهم، وردود فعلهم، وسلوكياتهم العامة. مثلاً، قد يميل الطفل الى اللعب بالنار، أو القفز الى الشارع دون التفكير في العواقب المترتبة على ذلك. وقد يتسرع في

الاجابة على أسئلة المعلم الشفوية، أو الكتابية قبل الاستماع الى السؤال أو قراءته. كما وأن البعض منهم يخطئون بالاجابة على أسئلة قد عرفوها من قبل، أو يرتجلون في اعطاء الحلول السريعة لمشاكلهم، بشكل قد يوقعهم بالخطأ، وكل هذا بسبب الاندفاعية والتهور (Levine and Reed, 1999; Lerner, 1993).

٤. **صعوبات لغوية مختلفة**: لدى البعض منهم صعوبات في النطق، أو في الصوت ومخارج الاصوات، أو في فهم اللغة المحكية. حيث تعتبر الدسلكسيا (صعوبات شديدة في القراءة)، وظاهرة الديسغرافيا (صعوبات شديدة في الكتابة)، من مؤشرات الاعاقات اللغوية. كما ويعد التأخر اللغوي عند الأطفال من ظواهر الصعوبات اللغوية، حيث يتأخر استخدام الطفل للكلمة الأولى لغاية عمر الثالثة بالتقريب، علماً بأن العمر الطبيعي لبداية الكلام هو في عمر السنة الأولى.

٥. **صعوبات في التعبير اللفظي** (الشفوي): يتحدث الطفل بجمل غير مفهومة، أو مبنية بطريقة خاطئة وغير سليمة من ناحية التركيب القواعدي. هؤلاء الأطفال يستصعبون كثيراً في التعبير اللغوي الشفوي. إذ نجدهم يتعثرون في اختيار الكلمات المناسبة، ويكررون الكثير من الكلمات، ويستخدمون جملاً متقطعة، وأحياناً دون معنى؛ عندما يطلب منهم التحدث عن تجربة معينة، أو استرجاع أحداث قصة قد سمعوها سابقا. وقد تطول قصتهم دون إعطاء الإجابة المطلوبة أو الوافية. ان العديد منهم يعانون من ظاهرة يطلق عليها بعجز التسمية (Dysnomia)، أي صعوبة في استخراج الكلمات أو إعطاء الأسماء أو الاصطلاحات الصحيحة للمعاني المطلوبة. فالأمر الذي يحصل لنا عدة مرات في اليوم الواحد، عندما نعجز عن تذكر بعض الأسماء أو

الأحداث، نلاحظه يحدث عشرات، بل مئات المرات لذوي الصعوبات التعلميّة.

٦. **صعوبات في الذاكرة**: يوجد لدى كل فرد ثلاثة أقسام رئيسة للذاكرة، وهي الذاكرة القصيرة، والذاكرة العاملة، والذاكرة البعيدة. حيث تتفاعل تلك الأجزاء مع بعضها البعض لتخزين واستخراج المعلومات والمثيرات الخارجية عند الحاجة اليها. الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلميّة، عادة، يفقدون القدرة على توظيف تلك الأقسام أو بعضها بالشكل المطلوب، وبالتالي يفقدون الكثير من المعلومات؛ مما يدفع المعلم الى تكرار التعليمات والعمل على تنويع طرق عرضها (Levine and Reed, 1999; Lerner, 1993).

٧. **صعوبات في التفكير**: هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلة في توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة. فقد يقومون بتوظيف استراتيجيات بدائية وضعيفة لحل مسائل الحساب وفهم المقروء، وكذلك عند الحديث والتعبير الكتابي. ويعود جزء كبير من تلك الصعوبات الى افتقار عمليات التنظيم. لكي يتمكن الانسان من اكتساب العديد من الخبرات والتجارب، فهو بحاجة الى القيام بعملية تنظيم تلك الخبرات بطريقة ناجحة، تضمن له الحصول عليها واستخدامها عند الحاجة. ولكن الأولاد الذين يعانون من الصعوبات التعلمية وفي العديد من المواقف يستصعبون بشكل ملحوظ في تلك المهمة. إذ يستغرقهم الكثير من الوقت للبدء بحل الواجبات وإخراج الكراسات من الحقيبة، والقيام بحل مسائل حسابية متواصلة، أو ترتيب جملهم أثناء الحديث أو الكتابة (Lerner, 1993).

٨. **صعوبات في فهم التعليمات**: التعليمات التي تعطى لفظياً ولمرة واحدة من قبل

المعلم تشكل عقبة أمام هؤلاء الاطفال، بسبب مشاكل التركيز والذاكرة. لذلك نجدهم يسألون المعلم تكراراً عن المهمات أو الأسئلة التي يوجهها للطلاب. كما وأنّ البعض منهم لا يفهمون التعليمات المطلوبة منهم كتابياً، لذا يلجؤون الى سؤال المعلم أو تنفيذ التعليمات حسب فهمهم الجزئي، أو حتى التوقف عن التنفيذ حتى يتوجه اليهم المعلم ويرشدهم فردياً (Levine and Reed, 1999).

٩. **صعوبات في الإدراك العام واضطراب المفاهيم**: يعني صعوبات في ادراك المفاهيم الأساسية مثل: الشكل والاتجاهات والزمان والمكان، والمفاهيم المتجانسة والمتقاربة والأشكال الهندسية الأساسية وأيام الأسبوع..الخ (Levine and Reed, 1999).

١٠. **صعوبات في التآزر الحسي–الحركي** (Coordination Visual- Motor): عندما يبدأ الطفل برسم الأحرف أو الأشكال التي يراها بالشكل المناسب أمامه، ولكنه يفسرها بشكل عكسي، فإن ذلك يؤدي إلى كتابة غير صحيحة مثل كلمات معكوسة، أو كتابة من اليسار لليمين أو نقل أشكال بطريقة عكسية. هذا التمرين أشبه بالنظر إلى المرآة ومحاولة تقليد شكل أو القيام بنقل صورة تراها العين بالشكل المقلوب. فالعين توجه اليد نحو الشيء الذي تراه بينما يأمرها العقل بغير ذلك ويوجه اليد للاتجاه المغاير. هذه الظاهرة تميز الأطفال الذين يستصعبون في عمليات الخط والكتابة، وتنفيذ المهارات المركبة التي تتطلب تلاؤم عين–يد، مثل القص والتلوين والرسم، والمهارات الحركية والرياضية، وضعف القدرة على توظيف الأصابع أثناء متابعة العين بالشكل المطلوب (Crowell, & ,Mayes, Calhoun 2000).

11. **صعوبات في العضلات الدقيقة**: مسكة القلم تكون غير دقيقة وقد تكون ضعيفة، أو أنهم لا يستطيعون تنفيذ تمارين بسيطة تتطلب معالجة الأصابع.

12. ضعف في التوازن الحركي العام: صعوبات كتلك تؤثر على مشية الطفل وحركاته في الفراغ، وتضر بقدراته في الوقوف أو المشي على خشبة التوازن، والركض بالاتجاهات الصحيحة في الملعب.

13. **اضطرابات عصبية- مركبة**: مشاكل متعلقة بأداء الجهاز العصبي المركزي. وقد تظهر بعض هذه الاضطرابات في اداء الحركات العضلية الدقيقة، مثل الرسم والكتابة (**Crowell, 2000 & ,Mayes, Calhoun**).

14. **صعوبات تعلمية خاصة في القراءة**، الكتابة، والحساب: تظهر تلك الصعوبات بشكل خاص في المدرسة الابتدائية، وقد ينجح الأطفال الأكثر قدرة على الذكاء والاتصال والمحادثة، في تخطي المرحلة الدنيا بنجاح نسبي، دون لفت نظر المعلمين حديثي الخبرة أو غير المتعمقين في تلك الظاهرة؛ ولكنهم سرعان ما يبدؤون بالتراجع عندما تكبر المهمات وتبدأ المسائل الكلامية في الحساب تأخذ حيزاً من المنهاج. وهنا يمكن للمعلمين غير المتمرسين ملاحظة ذلك بسهولة (**Crowell, & ,Mayes, Calhoun 2000**).

15. **البطء الشديد في إتمام المهمات**: تظهر تلك المشكلة في معظم المهمات التعليمية التي تتطلب تركيزاً متواصلاً وجهداً عضلياً وذهنياً في نفس الوقت، مثل الكتابة، وتنفيذ الواجبات البيتية.

16. **عدم ثبات السلوك**: أحياناً يكون الطفل مستمتعاً ومتواصلاً في أداء المهمة، أو في التجاوب والتفاعل مع الآخرين؛ وأحياناً لا يستجيب للمتطلبات بنفس الطريقة التي ظهر بها سلوكه سابقاً (**Bryan, 1997**).

١٧. **عدم المجازفة** وتجنب أداء المهام خوفا من الفشل: هذا النوع من الأطفال لا يجازف ولا يخاطر في الإجابة على أسئلة المعلم المفاجئة والجديدة. فهو يبغض المفاجآت ولا يريد أن يكون في مركز الإنتباه دون معرفة النتيجة لذلك. فمن خلال تجاربه تعلم أنّ المعلم لا يكافئه على أجوبته الصحيحة، وقد يحرجه ويوجه له اللوم أو السخرية إذا أخطأ. لذلك نجده مستمعاً أغلب الوقت أو محجباً عن المشاركة؛ لأنه لا يضمن ردة فعل المعلم أو النتيجة (Lerner, 1993; Bryan, 1997).

١٨. **صعوبات في تكوين علاقات اجتماعية سليمة**: إنّ أي نقص في المهارات الاجتماعية للفرد قد تؤثر على جميع جوانب الحياة، بسبب عدم قدرة الفرد لأن يكون حساساً للآخرين، وأن يدرك كبقية زملائه، قراءة صورة الوضع المحيط به. لذلك نجد هؤلاء الأطفال يخفقون في بناء علاقات اجتماعية سليمة، قد تنبع من صعوباتهم في التعبير وانتقاء السلوك المناسب في الوقت الملائم..الخ (Lerner, 1993; Bryan, 1997). وقد أشارت الدراسات الى أنّ ما نسبته ٣٤% الى ٥٩% من الاطفال الذين يعانون من الصعوبات التعلمية، معرضون للمشاكل الاجتماعية. كما وأن هؤلاء الأفراد الذين لا يتمكنون من تكوين علاقات اجتماعية سليمة، صنِّفوا كمنعزلين، ومكتئبين، وبعضهم يميلون الى الأفكار الانتحارية (Bryan, 1997).

١٩. **الانسحاب المفرط**: مشاكلهم الجمة في عملية التأقلم لمتطلبات المدرسة، تحبطهم بشكل كبير وقد تؤدي الى عدم رغبتهم في الظهور والاندماج مع الآخرين، فيعزفون عن المشاركة في الاجابات عن الأسئلة، أو المشاركة في النشاطات الصفية الداخلية، وأحياناً الخارجية (Lerner, 1993). جدير بالذكر هنا، أنّ هذه الصفات لا تجتمع، بالضرورة، عند نفس

الطفل، بل تشكل أهم المميزات للإضطرابات غير المتجانسة كما تم التطرق اليها بالتعريف. كما وقد تحظى الصفات التي تميز ذوو الصعوبات التعلمية، بتسميات عدة في أعمار مختلفة. مثلاً، قد يعاني الطفل من صعوبات في النطق في الطفولة المبكرة، ويطلق عليها بالتأخر اللغوي؛ بينما يطلق على المشكلة بصعوبات قرائية في المرحلة الابتدائية، وفي المرحلة الثانوية يطلق عليها بالصعوبات الكتابية (Lerner, 1993).

http://www.werathah.com/special/school/features.ht

(يجب وضع تعليق بعد الانتهاء من عرض مظاهر صعوبات التعلم، وتوضيح مدى الافادة منها على الجانب التطبيقي من الدراسة)

يتم عرض ثالثاً: محكات التعرف على صعوبات التعلم

محاكات التعرف علي صعوبات التعلم:-

١- محك التباعد:-

ويقصد به تباعد المستوي التحصيلي للطالب في مادة ما عن المستوي المتوقع منه حسب حالته وله مظهران

أ – التفاوت بين القدرات العقلية للطالب والمستوي التحصيلي في اللغة العربية مثلا.

ب – تفاوت مظاهر النمو التحصيلي للطالب في المقررات او المواد الدراسية.

٢ – محك الاستبعاد: -

حيث تستعبد عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلم الذين سيعاجون:–

أ – حالات التخلف العقلي.

ب – حالات الاعاقة الحسية (العميان وضعاف البصر / الصم وضعاف السمع)

ج – ذوو الاضطرابات الانفعالية الشديدة (مثل الاندفاعية والنشاط الزائد)

د – حالات نقص فرص التعلم او الحرمان الثقافي.

٣- محك التربية الخاصة:-

حيث ان ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين او المعاقين وانما يتعين توفير لون من التربية الخاصة تختلف عما يهيأ للفئات سابقة الذكر.

٤ - محك المشكلات المرتبطة بالنضوج:-

حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لاخر والاطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل ابطأ من الاناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة او السادسة غير مستعدين او مهيئين من الناحية الادراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعوق تعلمهم اللغة

٥ – محك العلامات النيورولوجية: -

هي الاضطرابات البسيطة في وظائف المخ **minimal brain dysfunction** والتي تتعكس في: –

أ – الإضطرابات الادراكية (الادراك البصري والسمعي والمكاني).

ب – الاشكال غير الملائمة من السلوك (النشاط الزائد والاضطرابات العقلية).

ج – صعوبات الاداء الوظيفي الحركي. (نبيل عبد الفتاح ٢٠٠٣)

(وبعد الانتهاء من عرض المحكات التى من خلالها يتم التعرف على صعوبات التعلم، لابد من الوقوف على أنواع صعوبات التعلم، وكيفية تشخيصها) من وجهة نظرى يتم دمج المحكات مع أنواع صعوبات التعلم لانها بهذا الشكل لا فائدة لها بشكل غير وظيفى

التشخيص التصنيفي الفرقي لانواع أنواع صعوبات التعلم:

اولا-صـــعوبات تعلـــم نمائيـــة (Developmental learning Disabilities):-

وهذه تتعلق بالوظائف الدماغية، وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها التلميذ في تحصيلة الاكاديمي، مثل الادراك الحسي (البصري والسمعي) (والانتباة، والتفكير، واللغة، والذاكرة... الخ) ، وهذه الصعوبات ترجع اصلا الي اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن ان تقسم بدورها الي صعوبات اولية تتعلق بعمليات الانتباه (attention) والادراك (perception) والذاكرة (memory)، وصعوبات تعلم نمائية ثانوية، مثل التفكير، والكلام، والفهم..... الخ (او اللغة الشفوية). (في شقير٢٠٠٥ نقلا عن مُحَّد عدس ١٩٨٨)

ثانيا – صعوبات التعلم الاكاديمية:-

من اعراض صعوبات التعلم: الاضطراب في سير التعلم إلي ذبذبات شديدة في التحصيل، فنجد ذا صعوبات التعلم يحصل علي علامات مرتفعة احيانا ومخفضة احيانا اخري في الموضوع ذاته. وقد نجد ايضا تذبذب في موضوعات متعددة. (كوافحة ٢٠٠٣)

ثالثا: أهمية تشخيص صعوبات التعلم:-

ما هذا؟ أين الكلام؟ (فتحي الزيات ١٩٩٨)

رابعا: محكات تشخيص صعوبات التعلم الاكاديمي:

(يدمج هذا الجزء مع جزء المحكات)

١ / في القراءة: صعوبة القراءة الصامتة، اخطاء التكرار اخطاء اللابدال، القراءة البطيئة فقدان موقع القراءة بسهولة صعوبة فهم ما يقرأه الفرد. وهذا يعجزعن القراءة بسبب خلل في وظيفة القراءة (AKIL. 1988)

٢ / في الكتابة: الكتابة بخط غير واضح، صعوية توضيح الكتابة، الاخطاء الاملائية، صعوية التحكم في السرعة المناسبة للكتابة، صعوبة مسح الأعداد الخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة، كبر حجم الخط وصغرة.

٣ / في الحساب: صعوبة فهم العمليات الحسابية، صعوبة ادراك العلاقات الرياضية، صعوبة السير في عدة خطوات متسلسلة، صعوبة تعلم مفاهيم حسابية (رياضية) جديدة، كالجمع والطرح عكس الارقام والخلط بها (خانات الاحاد وخانات العشرات) والحاجة لوقت طويل لتنظيم الافكار.

٤ / في التعبير: صعوبة التعبير الشفوي، صعوبة انتاج كلمات مناسبة، صعوبة الاستدلال بامثلة مناسبة (شقير٢٠٠٥نقلا عنفيصل خير الزراد، ١٩٩١، نصرة جلجل ١٩٩٤).

خامسا: مراحل تشخيص صعوبات التعلم (هذا الجزء يوضع بعد مظاهر صعوبات التعلم)

يمكن أن نميز المراحل الست التالية:

أ – التعرف علي الاطفال ذوي الأداء التحصيلي المنخفض:

ويظهر هذا اثناء العمل المدرسي اليومي، او مستوي تنفيذ الواجبات المنزلية المطلوبة او درجات الاختبارات.

ب – ملاحظة سلوك التلميذ في المدرسة:

سواء داخل الفصل الدراسي او خارجة مثلا كيف يقرأ؟ ما نوع الأخطاء التعبيرية التي يقع فيها؟........الخ .

ج – التقويم غير الرسمي لسلوك التلميذ:

وذلك من خلال دراسة الحالة للتلميذ.

د – قيام فريق الأخصائيين ببحث حالة التلميذ:

يضم هذا الفريق كلا من مدرس المادة / الأخصائي الاجتماعي / اخصائي القياس النفسي / المرشد النفسي / الطبيب الزائر او المقيم ويقوم بالمهام الاربع التالية: –

١ / فرز وتنظيم البيانات الخاصة بالتلميذ ومشكلتة الدراسية.

٢ / تحليل وتفسير البيانات الخاصة بالمشكلة التي يعاني منها التلميذ.

٣ / تحديد هوية العوامل المؤثرة وترتيبها حسب اهميتها.

٤ / تحديد ابعاد المشكلة الدراسية ودرجة حدتها.

هـ –كتابة نتائج التشخيص: –

في صورة تقرير شامل يتعلق بالمشكلة وابعادها والتلميذ وخصائصة الجسمية والنفسية والاجتماعية والبيئية التي يعيش فيها.

و– تحديد الوصفة العلاجية او البرنامج العلاجي المطلوب.

وذلك بصيغتها في صورة اجرائية يسهل تنفيذها وقياس مدي فاعليتها وسرد الحديث عن ذلك في موضع اخر من هذا الكتاب.

ادوات القياس النفسي والتربوي المستخدمة في التشخيص:

أولا – ادوات القياس الكمي:

وهناك العديد من أدوات القياس النفسى المستخدمة فى عملية التشخيص، وهى أدوات القياس الكمى، وأدوات الوصف الكيفى. أولاً أدوات الوصف الكمى: اختبارات القدرات واختبارات التحصيل المقننة وغير المقننة. اختبارات أيزنك الشخصية وقوائم التقدير والبطاقات المدرسية اختبارات الاتجاهات والميول واختبارات القدرات الحسية

ثانياً – أدوات الوصف الكيفي:

مثل الملاحظة والمقابلة ودراسة الحالة وتحليل محتوي انتاج التلميذ وتصنيفة بصورة تمكن من تحديد نوعية المشكلات الدراسية التي يعاني منها وهناك معدلات عديدة لحساب درجة صعوبة التعلم في معرض تشخيصها منها المعادلة التالية:

$$\text{مستوي التحصيل المتوقع} = \text{الوضع الصفي الحالي (السنة والشهر)} \times \frac{\text{نسبة الذكاء}}{١٠٠}$$

(نبيل عبد الفتاح ٢٠٠٣نقلا عن عبد العزيز وزيدان السرطاوي: ١٩٨٨)

نصائح للمعلم ذوي صعوبات التعلم: -

(يحول هذا الجزء إلى فقرات بدلا من وضعه على شكل نقاط ١–٢–٣، ويبدأ به بفقرة تمهيدية فى البداية عن نصائح للمعلم الذى يقوم بالتدريس لمن لديهم صعوبات للتعلم)

١ – درس التلميذ بحيث ينظم المواد والتعيينات، واستخدام قوائم لتحديد اولويات العمل. درس مهارات الدرس والاستذكار.

٢ – ساعد التلميذ علي أن يفكر في الخطوات لتكملة مهمة استخام أسئلة من

قبيل ما يأتي كمرشد: ما مقدار الوقت الذي لدي لتكملة مهمة؟ ومن الذي أستطيع أن أطلب منه المساعدة.

٣ – تغاضي عن الأخطاء الصغيرة في العمل الكتابي مثل: الهجاء والخط وأكد علي جودة ونوعية الأفكار وعلي المثابرة.

٤ – وفر أنشطة تناسب النصف الكروي الأيمن للمخ مثل: الفن والدراما، والصور التي تمثل الأفكار. لا تبالغ في تأكيد وظائف النصف الكروي الأيسر كالاستدلال اللفظي والمنطق والترتيب المتسلسل والمتتابع للأفكار.

٥ – وفر مساندة انفعالية (تعزيز)، لتخفف من إحباط من لدية صعوبة تعلم.

٦ – وفر بدائل أثناء الاختبارات مثل: امتحانات شفوية غير موقوتة. اكتب إجابات أسئلة الاختيار من متعدد عموديا بدلاً من كتابتها أفقيا.

٧ – قدم توجيهات واضحة ومحسوسة، واجعل التلميذ يكرر التعليمات علي مسامعك.

٨ – اربط الافكار الجديدة بخبرة التلميذ.

٩ – استخدم مواد تتطلب استخدام وتوظيف حواس متعددة. كرر المفاهيم. ولكن استخدم عروضا جديدة وتمثيلات منوعة بدلا من التدريب المتكرر DRILL.

١٠ – تعاون وتضافر مع الوالدين.

ويمكن أن نضيف إلي ما سبق بعض النصائح الأخري مثل:

١– تقبل الطفل كما هو، ولا تنتظر منه المستحيل.

٢– لا تصدر أحكاماً في البداية،ولتكن واضح فيما تريد ومالا تريد.

٣– اجعل التلميذ يشعر باهتمامك به كإنسان له خصوصياته.

٤– أعطه الحرية في طرح الأسئلة دون الخوف من الضحك عليه.

٥- شجعه على التحدث عن مشكلته ونقاط ضعفه.

٦- خطط الدروس بعناية، من شأنه الوصول إلى الهدف.

٧- انتقل من المادي والمحسوس إلى المجرد والمعنوي قدر الإمكان، وتأكد أن التلميذ قد تعلم ما تعلمه له، ولا تنسى ربط الخبرات الجديدة بالقديمة.

٨- التأكد من أن التلميذ يعرف ما هو مطلوب منه بخصوص الواجب ولا تثقل عليه بكثرة الواجبات.

٩- لا تنخدع بهز التلميذ لرأسه،فليس هذا بالضرورة الفهم، ربما ينم عن الملل أو الخوف من سؤاله.

١٠- اختيار الاستراتيجيات المناسبة لهؤلاء التلاميذ والحرص على التقيد بالخطوات.

١١- لكل تلميذ فروق فردية يختلف بها عن أقرانه لذلك يجب عليك مراعاة ذلك.

١٢- لا تطلب من التلميذ أن يقرأ دائماً قراءة جهرية، حاول أن تبادله الدور.

١٣- يجب أن تفرق بين ما يقدمه التلميذ في القراءة وما يقدمه في الكتابة.

١٤- المرونة في إعطاء الدرجة للتلميذ،حتى لا تنحط ذاته، وعدم ملأ ورقة التلميذ بالخطوط الحمراء أثناء التصحيح.

١٥- تجنب إعطاء التلميذ كلمات كثيرة ليتعلمها من أنماط تهجئة مختلفة.

١٦- ابتعد عن الكلمات القاسية مثل غبي أو متخلف أو كسول،أو التأفف من استجابة التلميذ الخاطئة، فهي كفيلة بجرح الأنا لديه.

١٧- تأكد من أن تكتب بخط واضح على السبورة أو الدفتر،وخصوصاً إذا كنت تطلب منه نسخ ما تكتب.

١٨- كن طيباً ودوداً مرحاً عطوفاً فهذه الصفات من شأنها خلق الأمان للتلمذ وبالتالي النجاح.

١٩- توقف إذا أحسست بأن الجو الدراسي بدأ يأخذ جانب الملل.

٢٠- لا تنسى التغذية الراجعة قبل بداية الدرس.

٢١- تحدث ببطء ووضوح وواجه التلميذ ولا مانع من إعادة الشرح.

٢٢- أدخل على التعليم بعض التلميحات البصرية كالصور والرسوم والمخططات.

٢٣- التدرج في تعقيد التعليمات المطلوبة من التلميذ.

٢٤- التعاون مع معلم الفصل وأعضاء اللجنة الخاصة بصعوبات التعلم.

٢٥- حاول أن تنمي نقاط القوة لدى التلميذ وحاول أن تبتعد عن إثارة نقاط الضعف.

٢٦- عند انتهاء الخطة لا تبتعد عن التلميذ بل عليك المشاركة في تقييمه فأنت أقرب شخص له بحكم ملازمتك له.

٢٧- استفد من اللوائح التي تساعد هؤلاء التلاميذ قدر الإمكان.

٢٨- لا تنسى تعزيز التلميذ وخصوصاً الجانب المعنوي.

٢٩- التدريب على التعبير الشفوي مع الصغار والكتابي مع الكبار يساعد على القراءة من جهة والتهجئة من جهة أخرى. (جابر عبد الحميد٢٠٠١)

نصائح لوالدين الاطفال ذوي صعوبات التعلم:

(نفس الملاحظة فى التوجيه السابق)

* القراءة المستمرة عن صعوبات التعلم والتعرف علي أسس التدريب والتعامل المتبعة للوقوف علي الأسلوب الأمثل لفهم المشكلة.

* تعرف نقاط القوة والضعف لدي الطفل بالتشخيص من خلال الإخصائيين أو معلم صعوبات التعلم، ولا يخجلان من أن يسألا عن أي مصطلحات أو أسماء لا يعرفانها.

* إيجاد علاقة قوية بينهما وبين معلم الطفل أو أي أخصائي له علاقة به.

* الاتصال الدائم بالمدرسة لمعرفة مستوى الطفل

إرشادات للوالدين لعلاج المظاهر السلوكية للاطفال ذوي صعوبات التعلم:

١- القدرة علي التنظيم مثلا:

* لا تعط الطفل العديد من الأعمال في وقت واحد واعطه وقتا كافيا لإنهاء العمل ولا تتوقع منه الكمال.

* وضح له طريقة القيام بالعمل بأن تقوم به أمامه واشرح له ما تريد منه وكرر العمل عدة مرات قبل أن تطلب منه القيام به.

* ضع قوانين وأنظمة في البيت بأن كل شيء يجب أن يرد الي مكانه بعد استخدامه وعلي جميع أفراد الاسرة اتباع تلك القوانين حيث إن الطفل يتعلم من القدوة

* تنبه لعمر الطفل عندما تطلب منه مهمة معينة حتي تكون مناسبة لقدراته.

* احرم طفلك من الاشياء التي لم يعدها الي مكانها مدة معينة اذا لم يلتزم بإعادتها أو لا تشتر له شيئا جديدا أو دعه يدفع قيمة ما أضاعه.

* كافئه اذا أعاد ما استخدمه واذا انتهي من العمل المطلوب منه

٢- حيث القدرة على التذكر:

* تأكد من أن أجهزة السمع لدى طفلك تعمل بشكل جيد

* أعطه بعض الرسائل الشفهية ليوصلها لغيره كتدريب لذاكرته ثم زودها تدريجيا.

* دع الطفل يلعب ألعابا تحتاج إلي تركيز وبها عدد قليل من النماذج ثم زود عدد النماذج تدريجيا.

* أعط الطفل مجموعة من الكلمات (كأشياء, وأماكن, وأشخاص).

* دعه يذكر لك كلمات تحمل نفس المعنى.

* في نهاية اليوم أو نهاية رحلة أو بعد قراءة قصة دع الطفل يذكر ما مر به من أحداث.

* تأكد أنه ينظر إلي مصدر المعلومة المعطاة، ويكون قريبا منها أثناء إعطاء التوجيهات كالنظر إلي عينيه وقت إعطائه المعلومة.

* تكلم بصوت واضح ومرتفع بشكل كاف يمكنه من سماعك بوضوح ولا تسرع في الحديث.

* علم الطفل مهارات الاستماع الجيد والانتباه, كأن تقول له(اوقف ما يشغلك, انظر الي الشخص الذي يحدثك, حاول أن تدون بعض الملاحظات, اسأل عن أي شيء لا تفهمه)

* استخدم مصطلحات الاتجاهات بشكل دائم في الحديث مع الطفل أمثال فوق, تحت، ادخل في الصندوق.

٣- من حيث الإدراك البصري

تحقق من قوة إبصار الطفل بشكل مستمر بعرضه علي طبيب عيون لقياس قدرته البصرية.

* دعه يميز بين أحجام الأشياء وأشكالها وألوانها مثال الباب مستطيل والساعة مستديرة.

***

القدرة علي القراءة:

التأكد من أن ما يقرؤه الطفل مناسبا لعمره وامكانياته وقدراته واذا لم يحدث يجب مناقشة معلمه لتعديل المطلوب قراءته, أطلب من المعلم أن يخبرك بالاعمال التي يجب أن يقوم بها في المواد المختلفة مثل العلوم والتاريخ والجغرافيا قبل أعطائه أياها في الفصل حتي يتسني لك مراجعتها معه.

* لا تقارن الطفل بإخوانه أو أصدقائه خاصة أمامهم

***

(بطرس حافظ بطرس ماذا يعنى هذا الاسم)

ماهية التعلم العلاجي:- ماذا يعنى هذا العنوان وما علاقته بما قبله من الممكن أن نضع عنوان باستراتيجيات التعلم المناسبة لصعوبات التعلم، ثم نقوم بعرض هذه البرامج العلاجية بشىء من التفصيل المترابط بين كل نوع.

(نبيل عبد الفتاح ٢٠٠٣)

خطوات التعليم العلاجي: -

كي يتم هذا الأسلوب بنجاح يحتاج الأمر لبناء خطة تربوية/إعداد برنامج علاجي يعتمدعلي مجموعة من الإجراءات التربوية. كما يفضل مراعاة ما يلي:

١ – اكتشاف احتياجات الطفل.

٢ – تحديد أهداف تعليمية بعيدة وأخري قصيرة المدى.

٣ – تحليل المهام التي سيتعلمها الطفل إلي أدق مكوناتها.

٤ – تحقيق مبدأ الكفاءة الشخصية.

٥ – تحديد أسلوب وسيلة وفتاة التدريس بشكل مرن ومتنوع.

٦ – تنوع أسلوب التعزيز.

٧ – إعداد الدرس بشكل متدرج من السهولة للصعوبة يعطي الطفل فرصة الإتقان ويجنبة الوقوع في الأخطاء.

٨ – توفير التعليم الزائد وتكرار ما سبق تعلمه.

٩ – توفير تغذية راجعة مباشرة.

١٠ – تقيم الطفل وقياس معدل النمو في قدراته. (كوافحة ٢٠٠٣)

بعض استراتيجيات التعلم العلاجي لذوي صعوبات التعلم:-

١- التدريب القائم علي تحليل المهمة:

المقصود بها التدريب المباشر علي مهارات محددة وضرورية لأداء مهمة معطاة الطفل وتقوم علي ما يلي: –

١ / تحديد الهدف.

٢ / تجزئة المهمة إلي عناصر صغيرة تتناسب مع الطفل.

٣ / يحدد المعلم المهارات التي يمكن للطفل أن يقوم بها.

٤ / يبدأ المعلم التدريس بالمهارة الفرعية التي لم يتقنها الطفل ضمن مجموعة

المهارات الفرعية المتسلسلة للمهارة التعليمية.

وحسب هذه الطريقة يسمح للطفل بأن يتقن عناصر المهمة، ثم يقوم بتركيب هذه العناصر والمكونات مما يساعد علي تعلم المهمة بأكملها وإتقانها وفق تسلسل منظم.

التدريب القائم علي العمليات النفسية : -

يتطلب هذا الأسلوب تحديد العجز النمائي من قبل المعلم أو الأخصائي لدي الطفل كما يعتمد علي افتراض أنه إذا كان في الامكان تدريب العين مثلا علي التثبت ثلاث أو أربع مرات علي الخط الواحد حتى يصبح الطفل أسرع في القراءة، يتم بناء المواد التعليمية بحيث تشمل الصفحة علي خمس نقاط ويطلب من الطفل أن يثبت عينة علي النقاط عبر الصفحة، والقسم الثاني يتطلب أربعه فقط في كل سطر، وفي القسم الثالث ثلاث نقاط في السطر. هذه الأجزاء (تدريب حركات العين) يتم تقديمها في المدرسة لتحسين سرعة القراءة، والهدف من هذه الطريقة مساعده ضعاف القراءة الذين يثبتون أعينهم (٦ / ٧) مرات في السطر الواحد، والعمل علي تقليل تثبيت العين إلي ثلاث أو أربع مرات في السطر الواحد.

٢-استراتيجيه تنميه القدرات (تدريب العمليات النفسيه)

يعتبر من الاساليب العلاجيه الرئيسه، والتي يركز على تنميه قدرات الطفل النمائيه (تفكير – انتباه –ذاكرة – إدراك) ويقوم الإخصائي العلاجي يتحديد عجزا نمائيا معينا، ويقوم بوضع برنامج محدد لعلاجه.

٣- الاستراتيجيه الإدراكيه الحركي

هو برنامج للتعلم الجسمي والتحكم بالعين وإدراك الشكل ويعتبر هدفه

الأساسي تعلم الاطفال الذين يعانون من صعوبات تلعم في مهاره الادراك والحركه وهذا البرنامج يشتمل على أربع أشياء وهي:-

- التدريب على اللوح:- يهدف إكساب الطفل المهارات الحركيه الأساسيه اللازمه للكتابة.

-تدريب الإحساس الحركي: يهدف المحافظة على توازن وضع الجسم.

-التحكم بحركه العين: التدريب على التحكم بحركه العين.

-ادراك الشكل: التدريب على إدراك الشكل.

٤- الاستراتيجيه النفس لغويه

وهناك ثلاث أنواع من التعلم وهي:-

١- التعلم الناتج عن نظام عصبي مفرد (مثل التمييز السمعي).

٢- التعلم الناتح عن التحول من نظام عصبي.

٣- التعلم الاكامل (تحويل الخبرات إلى رموز نستخدمها لأغراض مفيدة كأن يفهم الطفل ما يقرآ).

إجراء لعلاج القصور اللغوي عند جونسون :-

١- تحليل أنظمه التعلم النفس عصبية.

٢- تحديد نوع قصور التعلم وذلك من خلال تتابع عمليه التعلم وتحديد مجالات القصور في مهارات اللغة.

٥- استراتيجيه المواد التدريسية.

تعليم الطفل كيف يعالج المعلومات وكيف يفكر تفكير مستقلا وفعالاً لا يستغنى التركيز على الطرف المعرفيه في التعلم تمر بثلاث مراحل:-

١ – التهيئه للتعلم .   ٢ – تقديم المحتوي.   ٣– التطبيق أو الإدماج.

٦- استراتجيه تدريس الحواس المتعددة.

أن يقوم المعلم أو المدرب بالتركيز على حواس الطفل جميعها في تدريبه مستعينا بالوسائل التعليمه المرتكزة على الحواس فالطفل قد يكون أكثر فاعليه للتعلم عندما يستخدم أكثر من حاسه في تعلمه يعتبر أسلوب فرنالد المهني بأسلوب نموذجا لهذه الأساليب.

٧- استراتجيه التحليل السلوكي التطبيقي.

اعتماد أسلوب تعديل السلوك في معالجه المشاكل السلوكيه التي تقف عائقا أمام تقدم الطفل أكاديميا إلى أسلوب التعزيز الرمزي لمعالجه مشكله تشتيت الانتباه في اللغة والحساب.

٨- الطريقة الصوتية اللغوية المنهجية:

تعتبر من أنجح الطرق التي استخدمت،وحقيقة لقد قمت باستخدامها مع أكثر من تلميذ وحققت نتائج جيدة، فهي تعتمد على مهارات الكتابة والتهجئة والخط والمقدرة على تكوين الجمل والتعبير عن الأفكار،ولكن يجب في الأول تدريس التلاميذ أسماء الأحرف حتى يتعلموا الصوت الذي يمثله كل حرف.

*** عرض الطريقة :**

١– يقوم المعلم بتقديم الحرف مكتوباً على البطاقة والصورة على ظهرها، والمطلوب من التلميذ نطق اسم الحرف.نطق: – س–

٢– ينطق المعلم الكلمة الخاصة بالصورة ثم ينطق صوت الحرف.نطق: (سمك) – سين.

٣– يكرر التلميذ الكلمة الخاصة بالصورة والصوت.نطق: (سمك) – سين.

٤- ينطق المعلم صوت الحرف ثم اسمه. نطق:(سين) – س.

٥- يكرر التلميذ الصوت واسم الحرف وهو يتولى كتابته مترجماً الصوت الذي سمعه لتوه إلى حروف مكتوبة. نطق:(سين) – س –كتابة:(س – ي – ن).

٦- يقرا التلميذ ما كتبه لتوه لينطق بالصوت (أي أنه يترجم الحروف التي كتبها إلى الأصوات التي تسمع) نطق:(سين).

٧- يكتب التلميذ الحرف مغمض العينين ليتوفر لديه إحساس الحرف (عند حجب إحدى الحواس كالنضر تصبح الحواس الأخرى، مثل اللمس أكثر حدة وحساسية).

عندما يصبح التلميذ معتاداً بصورة مقبولة على أسماء الحروف وأصواتها وأشكالها يمكن تعديل الطريقة السابقة لتصبح:

١- يمر التلميذ على البطاقات ناطقاً بأصوات الحروف جهراً (عملية القراءة).

٢- بعدها يقوم المعلم بإملاء صوت كل حرف بلا ترتيب حتى يكرر التلميذ اسم الحرف ويكتبه (تهجئة).

أعدها للإنترنت:الأستاذ أبو نواف.المصدر:(شبكة الخليج)

(**http://www.werathah.com/special/school/dyslexia2.htm**

يوضح الجدول التالي أعراض صعوبات التعلم البسيطة وطرق كشفها

المهارة	الأعراض	طريقة التعرف
الحركات الكبيرة	- غير مرتب. - غير متقن لعملة، متخبط. - غير متوافق حركيا أو مرتبك - يتعثر في الأشياء أو يقع. - لا يستطيع تقدير المسافات. - لا يستطيع تنفيذ تعليمات الحركات المعدة. - لا يستطيع الجري برشاقة. - لا يستطيع ألامساك عن الأشياء.	- عن طريق الملاحظة.
الحركات الدقيقة	- لا يستطيع المحافظة علي الكتابة علي السطر.	- حرك القلم في قناة تضيق باستمرار (٣ سم –

	- شكل الكتابة غير منتظم. - الرسم بشكل كروكي، ومتدن. - رفض لأنشطة الرسم. - يجد صعوبة في نسخ الأشكال.	٢سم – ١ سم – ٠.٥ سم). – ارسم دائرة، مربع، كرسي، رجل. – نقط في كل مربع نقطة واحدة وذلك من اليمين إلي اليسار انظر شكل (١ – ٤).
نسق الجسم	- لا يستطيع أن يحدد الأماكن علي جسمه. - غير متوافق حركيا. - لا يستطيع التمييز بين كلتا يديه. - لا يعرف كيف تتقاطع يداه أو رجلاه (من اليسار لليمين والعكس). - لدية صعوبات في التعرف علي الأصابع وتحريكها عند تشبيكها.	- تقليد الحركات (رفع الأيدي – الأرجل – حرك راسك – رسغك – وقدمك – دائريا – اثن ظهرك – اجلس وضع رجليك متقاطعتين). - اشر إلي الجزء المطلوب من جسدك (الرأس– اليد – القدم – العين – الأنف – الأذن– الرقبة – الجبهة – الذقن – الرسغ –

		المرفق – الإبط – الكتف – الأصابع).
التوجه المكاني الأيدي المسيطرة	- لا يستطيع المحافظة علي الاتجاه من اليمين إلي اليسار أو الأمام والخلف. - يكتب الأرقام والكلمات بالمقلوب (٢، ٦، ٧، ٨) - الرسم بشكل كروكي، ومتدن. - رفض - يستطيع التميز بين كلتا يديه. - لا يفضل يد محددة للاستخدام. - الكتابة بكلتا يديه غير منظمة، ولا يحافظ علي الكتابة علي السطر. لأنشطة الرسم.	- تحرك في بعض الاتجاهات المختلفة كما يطلب منك (أمام– خلف – يمين – يسار – اعلي – أسفل) . - أد الحركات واربطها ببعض الأشياء في البيئة عند الحاجة. - اربط التوجه المكاني مع الأشياء (ضع الكتاب فوق الدرج – أمام الكرسي). - اذكر بعض العلاقات المكانية (الكرسي أمام المائدة، إلي يسار الدرج).

		- اجمع بعض أعواد الثقاب (يجمع أكثر بيده المسيطرة). - تسلم الأشياء (يستخدم في تسلم الأشياء اليد المسيطرة).
الإدراك	أ – الإدراك البصري: – لدية مشكلات في تعرف الأشكال والأحجام (اكبر من واصغر من) والعلاقات والاتجاهات. – يوجد لدية صعوبة في القراءة. ب – الإدراك السمعي: – لدية أحساس ضعيف بالإيقاع ولا يستطيع أن يستشعر الجرس الموسيقي للغة ولا يستطيع إدراك مقاطع الكلام. – لا يستطيع التميز بين	أ – الإدراك البصري: – اعرض شكل في خلفية معقدة. – أوجد الشكل المختلف في سلسلة من الصور. – ضع دائرة فقط علي الوجه الضاحك من اليمين. إلي اليسار انظر شكل (١ – ٦). ب – الإدراك السمعي: – يصفق المعلم بيده محدثا إيقاعا معينا، ويقوم الطفل بتكرار نفس الإيقاع. – اعرض عليهم صورتين

	الأصوات. – لا يستطيع أن يحدد صوت الحرف. – عدم النطق الواضح للأصوات. – عدم التمييز للأصوات متقاربة المخارج"س ث"	لهما صوت متشابه (مثل كلب – قلب) ثم اخفي فمك عند نطق الكلمة التي بالصورة ثم اطلب منهم نطق الكلمة التي قولتها ثم كرر هذا للكلمة الأخرى.
الإدراك	ج – الإدراك اللمسي: – لا يفرق بين ملمس الأشياء. – لا يفرق بين البارد والساخن – وخشن وناعم – صلب ولين.	ج – الإدراك اللمسي: – ضع خمسة أشياء لها ملمس مختلف في صندوق واطلب من التلميذ أن يضع يده داخل الصندوق ويحاول تحديد ما يمسكه في يده ويوصفه.
الذاكرة قصيرة المدى	- لا يتبع التعليمات الموجهة من المعلم. - لا يتذكر ما كان يقوم به المعلم منذ دقائق. - يحفظ الأناشيد بصعوبة.	- ضع بطاقة مع صور بسيطة (سفينة – زهرة – حصان –.. الخ) علي المائدة. اعرض البطاقات جميعها علي الطفل ثم اقلبها واطلب من الطفل أن يتعرف مكان السفينة

		وهكـــذا، وإذا تمكـــن الطفل من تذكر أماكن ٩ إلي ١٠ بطاقــــات عند إذا لا تكون هناك أدني مشكلة.
التركيــز والانتبــاه وعــدم الاسترخاء	التركيز والانتباه - التشتت عند أي مثير. - وعـدم المثـابرة وعـدم تحمـل الرتابـة (عمـل شئ واحد فقط) - ملول. عدم الاسترخاء عصبي – يقرض أظافره – يلعب في شعرة يضغط علي يده بعصبية.	التركيز والانتباه - يقـيس المعلـم طـول الوقـت الـذي يمضـيه الطفل واقفا علي رجل واحده، وعينة مغلقة. - يـذكر المعلـم بعـض الكلمـات، والأرقـام أو يحكـي قصـه، ويعطـي الطفل علاقة معينة عند ذكـر كلمـة أو رقـم معين. - يعرض المعلم حرفا (ج مـثلا)، ويطلـب مـن الطفـل أن يضـع دائـرة علـي حـرف الجـيم في كل صفحة.
التتابع	١) التتابع المكاني – عدم القـدرة علي تكـرار	– ينظر إلي الحـائط ثم يغلـق عينية ونطلب منه ذكـر

	الأشــكال في الرســم بترتيب معين.	ما كان يراه بالترتيب. –كــرر مجموعــة مــن الحركات المتتابعة.
	٢) التتابع الزمني – لا يســتطيع متابعــة تعليمات طويلة متتابعة والتتــابع في الــروايات والقصص.	–كرر سلسله من الأرقام. ٢) التتابع الزمني كـرر سلسـلة مـن الصـور مثل: - شـجرة كبـيرة وشـجرة صغيرة. - رجل وطفل. - الشــروق، الظهــر، غروب الشمس، الليل.

من أدوات التشخيص

بطاقة ملاحظة

للتعرف علي التلميذ ذي صعوبات التعلم البسيطة في اللغة العربية في الصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائي.

تعليمات الاستخدام (للمعلم)

يتم ملاحظة التلميذ علي مدي عشرة أيام متباعدة أثناء الحصة كالاستماع والتحدث القراءة والكتابة في خلال شهر كامل.

- إذا ثبت لديك لملاحظة احدي هذه الصعوبات يوضع علامة

- هذه البطاقة خاصة لكل تلميذ علي حده وتوضع في ملف خاص بالفصل.

بيانات التلميذ

المدرسة	اسم التلميذ	الفصل	اسم المعلم

الاستمارة

م	الصعوبات	العلامة	ملحوظات

أولا : في مهارات الاستماع.

م	الصعوبات	العلامة	ملحوظات
١	عدم القدرة علي التميز بين أصوات الحروف المتشابهة.		
٢	عدم القدرة علي التميز بين الكلمات المتشابهة استماعا.		
٣	عدم الربط بين الكلمة المسموعة ومدلولها.		
	ثانيا – في مهارات النطق والتحدث		
١	الخلط في النطق بين حرفي السين والثاء "(س)، (ث).		
٢	الخلط في النطق بين حرفي الزين والذال " (ز)، (ذ).		
٣	قلب الحروف مكانيا في الكلمة مثل (كتب، كبت).		
٤	استبدال الحروف مكانيا مثل (كرة، قرة).		
٥	استبدال كلمة بكلمة أخري في جملة.		

٦	عدم إخراج الحروف من مخارجها.		
٧	عدم التميز بين الحرف المشدد وغير المشدد.		
٨	إبدال حركات الحروف		
٩	الخلط في التذكير والتأنيث.		
١٠	الخلط في استخدام خلط الإشارة.		
١١	ضعف تكوين كلمات من حروف.		
١٢	ضعف تكوين جملة من كلمات.		

ثالثا: القراءة

١	القراءة ببطئ أكثر من المعتاد.		
٢	عدم ترك مسافات زمانيه بين الجمل.		
٣	عدم تعرف شكل الحروف.		
٤	عدم تعرف الحرف المشدد.		
٥	عدم تعرف التنوين.		
٦	الاعتماد علي الصور فقط في القراءة.		

رابعا: الكتابة

١	حذف حرف أثناء كتابة الكلمة.		
٢	تغير مكان الحرف في الكلمة.		
٣	تغير مكان الكلمة في الجملة.		
٤	عدم الكتابة علي سطر منتظم.		
٥	عدم تناسب أجزاء الحرف.		
٦	عدم التناسب في أجزاء الحرف.		
٧	البطء في الكتابة.		
٨	عدم القدرة علي تجريد حرف من كلمة مكتوبة.		
٩	يكتب الحرف بشكل منعكس.		
١٠	عدم التناسق في المسافات بين الكلمات.		
١١	عدم انتظام الكتابة في سطور.		
١٢	كثرة الشطب.		
١٣	البدء في كتابة الحرف من البداية للنهاية.		
١٤	يبدأ في كتابة الكلمة من النهاية إلي البداية.		

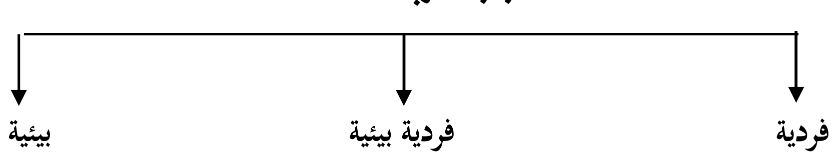
جدول (١) خصائص صعوبات التعلم البسيطة وأسبابها(لا داعى من هذا الجزء لانه موجود بشكل اخر فى بداية البحث)

خصائص صعوبات التعلم البسيطة	السبب
الطفل يكون غير مرتب – غير متقن لعمله – متخبط – غير متوافق حركيا – مرتبك يتعثر في الأشياء أو يقع – لا يستطيع تقدير المسافات والعلاقات الأساسية – لا يستطيع أن يميز الأماكن علي جسمه – لا يعرف كيف تتقاطع يداه أو رجلاه (من اليسار لليمين والعكس) لا يستطيع تحريك الأكتاف للأمام وللخلف مع فرد الذراعين – لديه صعوبات في تعرف الأصابع وتحريكها وهي متشابهة.	اضطراب في الإحساس بالاتزان عدم ثبات نسق الجسم اضطراب مكاني.
نقطة البدء هي جسم الفرد حيث لا يستطيع الطفل التعرف علي مكانه وبالتالي لا يستطيع التميز بين العلاقات المكانية مثل فوق، تحت، يمين، يسار – ولا يستطيع المحافظة علي الاتجاه من اليمين إلي اليسار – يكتب الأرقام والكلمات بالمقلوب (٢– ٦، ٧– ٨) الكلمات التي تسبب صعوبات في القراءة والكتابة وأيضا في العمليات	اضطراب في التوجه المكاني.

الحسابية.	
لا يستطيع التميز بين كلتا يديه وايهما لديهما الغلبة في أداء الأعمال.	مشكلات في التوجه المكاني ونسق الجسم.
عدم التركيز – عدم الانتباه أو تشتته.	اضطراب داخلي/مشكلات التتابع/تشتت الانتباه مع ضعف في جهاز الاتزان
تكون بداية الالتحاق بالمدرسة الابتدائية فترة حرجة لنمو الحركات الدقيقة ويمكن التعرف عليها في حوالي سن السادسة بالرغم من اختلاف سرعة النمو بشكل كبير. عادة يستطيع الأطفال استخدام القلم الرصاص بشكل صحيح تقريبا في نهاية الصف الثاني.يحمل اغلبهم القلم بشكل جامد متخشب – لا يستطيع المحافظة علي الكتابة علي السطر – شكل الكتابة غير منتظم.	اضطراب في تآزر الحركات الدقيقة/مشكلات في التعرف علي نسق الجسم.
الرسم بشكل كروكي – مستوي رسم متدن – رفض لأنشطة الرسم.	مشكلات في التوجه المكاني والحركات الدقيقة.
لدية مشكلات في تعرف الأشكال والعلاقات والاتجاهات.	اختلال وظيفي في الإدراك.

لدية إحساس ضعيف بالإيقاع ولا يستطيع أن يستشعر الجرس الموسيقي للغة ولا يستطيع إدراك مقاطع الكلام – لا يستطيع التمييز بين الأصوات.	اختلاف وظيفي في الجهاز السمعي – ضعف الانتباه السمعي – تحليل صوتي ضعيف.
يستطيع بفاعلية أداء الأنشطة المتوازية فقط – لا يستطيع متابعة تعليمات طويلة متتابعة والتتابع في الروايات والقصص – يجد صعوبة في تعلم القصائد وأناشيد الأطفال وتسميعها عن ظهر قلب.	إجراء عمليات غير معتادة علي ما يعطي له من بيانات.
مشكلات في مخارج الألفاظ.	صعوبات في تمييز الأصوات ومشكلات التتابع.

أسباب صعوبات التعلم



فردية	فردية بيئية	بيئية
١ / عامل الوراثة.	١ / عمر الوالدين.	١ / البيئة الرحمية وما بها من: خلل كروموزات، سوء تغذية
٢ / اضطراب إقرارات الغدد	٢/ نوع الولادة.	تناول أدوية ومخدرات وعقاقير إشعاع، أمراض السكر والزهري.
النخامية أو الدرقية	٣ / الحوادث والإعاقات.	٢ / البيئة الثقافية : أو جارات الدرقية.
	٤ / مستوي التغذية.	١– الأسرة من حيث: . حجمها، تركيبها، مستواها
٣ / الخلقة وما تمثلة من طفرات ترتيب الطفل، الاتجاهات الوالدية. وراثية خلل كرموزمات.	٥ / دافعية التعلم	٢ – المدرسة من حيث: – كثافة المقررات،أسلوب عرض المادة العلمية توفر الوسائل التعليمية،المدرسي وتنوعه دور المعلم،أسلوب التقويم، التجهيزات المدرسية مناخ الإدارة المدرسية
		٣ – وسائل الإعلام. ٤ – دور العبادة.
		٥ – جماعة الاقران.

المراجع:

١- طعيمة، رشدي، حلمي، علاء (٢٠٠٦): **تعليم القراءة والأدب، استراتيجية مختلفة لجمهور متنوع،** القاهرة، دار الفكر العربي، ط١.

٢- عبد الله، عبد الحميد (٢٠٠١): العلاقة بين المعرفة البلاغية واستخدامها فى التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد السابع، يونيو.

٣- عبد الخالق، ربيعي (١٩٨٨): **من المقالة الذاتية فى الأدب العربي الحديث**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

٤- العوين، عبد الله (٢٠٠٠): **المقالة فى الأدب السعودي الحديث من سنة ١٣٤٣ هـ – ١٤٠٠ هـ**، الرياض، مطابع الشرق الأوسط.

٥- قطب، سيد (١٩٩٧): **النقد الأدبي، أصوله ومناهجه**، القاهرة، دار الشروق.

٦- كفافى، عطاء (٢٠٠٥): **المقالة الأدبية ووظيفتها فى العصر الحديث**، القاهرة، هجر للطباعة والنشر، ط ١.

٧- الناقة، كامل (١٩٩٥): **تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته**، الجزء الأول، القاهرة، سعد سمك للنشر.

٨- الناقة، كامل (٢٠٠٦): **تعليم اللغة العربية فى التعليم العام مداخله وفنياته**، بنها، مؤسسة الإخلاص.

٩- نجم، يوسف (١٩٩٩): **فن المقالة**، بيروت، دار للطباعة والنشر.

١٠- نجيب، زكى (١٩٨٨): **جنة العبيط**، القاهرة، دار الشروق.

١١- هيكل، أحمد (٢٠٠٧): **موجز الأدب الحديث فى مصر حتى نهاية الحرب العالمية الثانية**، الجيزة، مكتبة الشباب.

١٢- يونس، فتحي (٢٠٠٤): القراءة وتنمية التفكير، المؤتمر العلمي الرابع، **مجلة القراءة والمعرفة**، المجلد الأول.

١٣- يونس، سمير (٢٠٠٢): أثر برنامج قائم على القصة فى تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس**، أغسطس، العدد ٨١.

Alvarez , Julia (1999): " first Muse " In some thing to Declare. Essays , New York: plume Books.

__________________ (2005): " write on finding Latino voice " In writing life: writers on How they think and work , ed. Marie Arana. New York: public Affairs.

Degneres , Ellen (2006): " In the Best American Essays. Annie Dillard. Boston: Houghton Miffin.

Bamer Randy (2011): " Making Sense of Nonfiction: In time for Meaning: Crafting literate lives in Middle and High school;. Portsmouth , NH. Heinemann.

Burke , Jim (2009): " Reading Reminders: Tools , Tips and Techniques Portsmouth , NH: Heinemann.

Caroal , J , Orwing (2009): Guide lines for A language and culture learning program. link library version 3.5 Published on CD – Rom by SIL IntERNATIONAL.p.1.1999.

Christensen , Linda (2007): " Essay with an Attitude " In Reading , writing and Rising up: Teaching about Social Justice and the power of written word. Mil Waukee, Rethinking schools.

Dove , Rita (2009): " Lose Ends " In short A collection of Creative Non fiction , ed. Judith Kitchen and Mary paumier Jones. New York. Norton.

Ehrlich , Gretel (2011): " In The Best American Essays of the century , ed. Jayce carol Cates and Robert Atwan. Boston: Houghton Mifflin.

Faulkner , William (2013): " Kentucky: May Saturday " In Sports Illustrated: fifty years of Great writing , ed Robfleder. New York: Sports Illustrated Books.

Holniam , John (2010): " Cat – Like " In short: Collection of creative Non fiction , ed.

Hurston , Zara Neale (2008): How It feels to Be coloed Me " In the Best American Essays of the century , ed. Jayce carol Oates and Rebort Atwan. Boston: Haughton Mifflin.

Johnson , Dioue (2011): " Pesky Themes will Emerge when you are Not looking " In writers on writing: collected Essays from the New York times: Times Books.

LAttimer, Heather (2012): " Ediiatarial In thinking through Genre: units of study in Reading and writing workshop , Portland , ME Stenhouse.

____________________: " Response to literature Through Genre: units of Study in Reading and writing workshop Portland , ME Stenhouse.

Romano , Tom (2009): " writing Amid literature part one: than Essays " In clearing the way: working with Tenauge writers. Portsmouth , NH: Heinemann.

___________________: Crafting Authentic voice , Portsmouth. NH: Heinemann.

Moffett , James (2012): " On Essaying " In Forum: Essays on Theory and Practice in the teaching of writing , ed patricial. stock upper Montclair , NJ: Boynton cook.

Mosley , Walter (2013): For Authors , fragile Ideas Need loving Every day " In wirers on writing: collected Essays from the New York: Times Book.

Murray, Donald (2010): Getting under the lighting " In the Heinemann Reader literacy in process , e. Brand Miller power and Ruth Hubbard. Portsmouth NH: Heinemann.

Michener , James (2014): " How Identify and Nature young writers on How they think and work , ed Marie Arana , New York , public Affairs.

Miller , Sue (2013): " Virtual Reality the perils of seeking Novelists facts in Her fiction " In writers an writing: Collected Essays from the New York times , New York times. Times Books.

Minto , Susan (2010): " Areal – Life Education " In the writing life: writers on How they think and work , ed Marie Arana , New York: public Affairs.

Pearson (2008): creative reading initiative , New York , Eisevier , Available on line At: http: \\ business creativity.wordpress.com.

Piercy , Merge (2011): " Life of prose and poetry: An Inspiring combination " In writers an writing: collected

Essays from New York. Times Book.

Qundlen , Anna (2013): " How Reading changed My Life " In A passion for Books: Book lovers Treasury lists on collecting , Reading Borrowing , lending , caring for And Appreciating Books , ed. New York , Harold Robinowitz and Robkaplen , New York , their Rivers.

Stein, Gertuwde (2010): " what are Master pices and why are there so few of them ? In the Best American Essays of the century , ed. Jayle carol Oates and Robert Atwan. Boston: Houghton.

Tovani, Cris (2011): Do I Really Have to teach Reading ? Content Comprehension , Grades 6-12. part land , ME: Stenhouse.

الفصل الرابع

الإرشاد التربوى والتدريس التأملي

توجد علاقة وثيقة بين الإرشاد التربوى كأحد استراتيجيات التنمية المهنية للمعلمين وبين مهارات التفكير التأملي وعملياته المتنوعة وهذا يتضح فى المراحل التالية التى تحدد عمليات الإرشاد التربوى التأملية من خلال الملاحظة بالمشاركة:

١- مرحلة نقد الممارسات الراهنة (الخبرة الواقعية):

فى هذه المرحلة تكون المعارف المهنية المتداولة بين الممارسين مستقرة إلى حد ما، وتحظى بقبول من غالبيتهم، باعتبارها مجربة من قبل وتثبت فاعليتها وقابليتها للترجمة إلى ممارسات واقعية إلى أن يستشعر بعضهم وجود مشكلة ما تعترى تلك المعارف (على مستوى الأفكار)، أو تعترى عمليات ترجمتها وتنفيذها.

والشعور بوجود مشكلة تواجه الممارسات الراهنة قد ينبع من مصادر متعددة: منها ما يتعلق بالإحساس الشخصي بأن ثمة شيء ما غير منضبط، أو غير مجد ومفيد، وهو أمر مألوف بالنسبة للمعلمين على وجه الخصوص، باعتبارهم من أكثر الممارسين المهنيين – أو هكذا ينبغي أن يكونوا – حرصًا على تحرى الأوضاع المثالية فى عملهم.

وقد يكون مصدر الشعور بوجود مشكلة هو تلك المعلومات الواردة من ممارسين آخرين، أو من الطلاب أنفسهم، أو من إدارة المدرسة، أو حتى من أولياء الأمور، أو أن يكون الشعور بالمشكلة نابعًا من خبرة مهنية سابقة، أو نتيجة تكون عادة مهنية لدى الممارس، تجعله دائم الشعور بأن ثمة شيء ما يحتاج إلى المراجعة.

وتعد المؤشرات الكمية، خاصة ما يتعلق منها بالتحصيل، من أكثر أساليب استشعار مشكلات الممارسة المهنية شيوعًا، كالنظر إلى نتائج الطلبة فى الاختبارات التحصيلية مثلاً، أو إلى ما تسفر عنه المسابقات التنافسية بين الصفوف الدراسية أو المدارس، وإن كان ينبغى عدم المبالغة فى التعويل عليها لما عليها من تحفظات.

وفى كل الأحوال، تعد الممارسة المهنية الواعية أو المتأملة التى ننشدها عاملاً مهمًا من عوامل النجاح فى استشعار وجود المشكلات، والنجاح فى تحديدها، وهو ما يمكن تسميته بالممارسة الواعية الموجهة نحو تحديد المشكلات.

١- مرحلة الملاحظة والتحليل:

فى الخطوة الأولى من هذه المرحلة، يركز الاستقصاء على جانب معين من جوانب الممارسة الراهنة فى كل مرة، وعندئذ يمثل النجاح فى تحديد الجانب المشكل من الممارسة حافزًا للممارس لكى يجمع المزيد من المعلومات، من خلال تقمصه لدور الباحث.

وتعد الملاحظة من أهم وسائل جمع المعلومات حول المشكلة التى تعترى الممارسة الراهنة، ذلك أن تحديد المشكلة يتعلق بالأداء الذى يؤديه المعلم. أكثر مما يتعلق بالمعارف التى يمتلكها، أو الأفكار والمعتقدات التى يؤمن بها فى داخله، والتى ستنعكس بالطبع على هذا الأداء، وبالتالى فهناك تركيز أكثر على السلوك الذى يسلكه. وهنا تكمن الصعوبة، إذ أن على المعلم الممارس أن يخرج خارج الحدث ويلاحظ أداءه بشكل نقدى، وكأنه مسرحى وناقد مسرحى فى ذات الوقت. الأمر الذى يفضل معه اللجوء إلى الملاحظة بالمشاركة، أو الاعتماد على أحد زملائه بدور الممارس المرافق.

كما تكمن الصعوبة أيضاً فى الأبعاد الوجدانية للملاحظة الناقدة، فالأمر لا

يتعلق فقط بوجود ممارسات تحتاج إلى تعديل، بل تتعلق فقط بوجود ممارسات تحتاج إلى تعديل، بل يتعلق بمقاومة التغيير من قبل أصحابها، لذا فإن فهم الممارسة أو الخبرة الراهنة وملاحظتها يجب ألا يغفل المشاعر التى يوقظها الموقف، والجوانب والأبعاد الإنسانية له.

وفى نهاية تلك المرحلة يأتى دور التحليل للملاحظات التى تم إبداؤها على الأداء، وذلك للوقوف على مواضع التناقض، وعدم الملائمة والإخفاق فى تحقيق الأهداف. فتصبح المشكلة فى النهاية أكثر وضوحًا، ويظهر لنا بجلاء الدور الذى لعبناه فى إيجادها. كما يظهر لنا أيضًا موضع الاتصال بين المعارف والنظريات وبين الأفعال والممارسات المبنية عليه،أو ما يسمى نظريات الممارسات.

٢- مرحلة استخلاص وإعادة بناء المفاهيم:

يستند العمل خلال تلك المرحلة على نقد النموذج السائد فى برامج التنمية المهنية التقليدية، إذ تعتمد تلك البرامج على كون القائمين على تنفيذها بمثابة الاختصاصيين الذين يتم اللجوء إليهم دائمًا لإصلاح أعطال الأجهزة أو المرافق، أو ما يسمى بنموذج أصلحها، وعندئذ تكون مهمة تشخيص العطب وإصلاحه قائمة على عنصر خارجى.

أما ما يجرى فى نموذج التعلم الخبرى القائم على التفكر، فهو مختلف، إذ تأتى المساعدة من الداخل، من الممارسين أنفسهم، من خلال التقويم الذاتى للأداء، وملاحظته بشك ناقد، وتشخيص أسباب المشكلات والعمل على تجنبها فيما بعد.

وفى هذه المرحلة يكون الممارس مستعدًا لإعادة التفكير بشأن أساليب للأداء ربما كان قد رفضها من قبل، أو البحث عن أساليب جديدة تتسم بوضوح العلاقة بين الأفكار وبين النتائج المترتبة على تطبيقها، وقد يقوم بتطوير فروض

بحثية جديدة للتفسير، أو إعادة تسمية المشكلة وعنونتها.

٣- مرحلة التجريب النشط:

تنتهى مرحلة إعادة بناء المفاهيم بتطوير نظريات الفعل وصياغتها فى شكل فروض، فمثلاً قد يؤدى التحليل الناقد والملاحظة إلى التقرير بأن المزيد من الضبط يؤدى إلى عدم الانضباط، أو أن كثرة الأمثلة المضروبة تضعف الصلة بالمعلومة الأصلية، وعندئذ يكون لزامًا على الممارس أن يختبر تلك الفروض تجريبيًا.

ويؤدى تطبيق الممارسة وفقًا لنظرية الفعل الجديدة إلى المزيد من المعلومات التى تحتاج إلى تحليل ومقارنة مع تلك التى تم استخلاصها فى المراحل السابقة. وبالتالى إلى إصدار حكم بشأن فاعليتها – أى النظرية الجديدة – فى تحقيق أهدافها عند التنفيذ.

وتمثل هذه المرحلة اكتمال حلقة وبداية أخرى، فالخبرة الجديدة تنتج نسقًا متجددًا من الخبرات والتعلم، ويتكون وفقًا لذلك اتجاه نقدى لدى الممارس يدفعه باستمرار إلى اختبار ممارساته وتأملها، وتزداد خبرته كلما ازدادت مهاراته حدة وتركيزًا.

الإرشاد التربوى (مفهومه)

تحظى عملية الإرشاد التربوي حالياً بمزيد من الشعبية والرواج في المجتمع التعليمي، ويتمثل الدافع أو الحافز الرئيسي الذي يساهم في الترويج لهذه الإستراتيجية ودعم انتشارها وتزايد استخدامها في تعديل بؤرة التركيز الخاصة بتحسين عملية التدريس بالفصول الدراسية لتتحول بعيداً عن المصادر الخارجية (مثل: الاجتماعات، أو ورش العمل، أو التدريب لوقت طويل للمعلمين خارج المدرسة) وإعادة توجيهها نحو توفير فرص في مجالات أو قطاعات محددة على

أساس فردي بين المعلّمين.

وعادة ما يتمتع المرشد التربوي – باعتباره معلم/ معلمة متمرس للمادة – يملك خبرات قوية في المحتوى التعليمي والتربوي، كما تتوافر لديه معرفة جيدة بالمعايير الموضوعة، ويتمثل الهدف من عملية الإرشاد التربوي في إتاحة الفرصة أمام المعلّمين – كأفراد – وأيضاً أمام المدرسة في مجملها لمواصلة تحقيق النمو والتطور المهني المنشود.

فالعامل الرئيسي الذي يساهم في تحسين إنجازات الطلاب في مادة ما يتوقف على تحسين أساليب التعليم والتعلّم على مستوى الفصل الدراسي. وتُصنّف عملية الإرشاد التربوي باعتبارها طريقة واعدة تحمل العديد من المقوِّمات، وتساهم في تحقيق التفاعل الإيجابي داخل الفصول الدراسية، وتؤدي إلى دعم المعلّمين وتمكينهم من تحسين أساليب التدريس، فالفصل الدراسي يُعد المجال الرئيسي الذي يجب تحقيق تقدم وتطور في إطاره.

هذا وتتفق الأبحاث والدراسات الدولية التي تتعرض لمجال التنمية المهنية على ضرورة توفير فرص التنمية المهنية على مستوى المدرسة في مجملها، والاستمرار في توفيرها وإتاحتها للمعلمين. وعلى إتاحة الفرص اللازمة أمام المعلّمين لرصد الملاحظات، والممارسات، والاشتراك في المناقشات والحوارت المهنية حول كيفية مساعدة الطلاب لدعم عملية التعلّم.

وفي كل مدرسة هناك العديد من المعلّمين المتمرسين ممن تتوافر لديهم القدرة على تقديم نماذج متميزة وفعّالة في إطار عملية التدريس. وهناك عدد من المعلّمين الجدد أو المبتدئين ممن يجب إكسابهم المعارف والمهارات الضرورية، وتوفير الدعم اللازم لهم. كما أن هناك العديد من المعلّمين الذين يطمحون في تحسين وتطوير أدائهم التعليمي.

فالارشاد التربوي مسيرة دائمة من التعلّم داخل المدرسة، هدفها تحقيق النمو المهني للمعلّم وللمرشد ويكتمل نجاحها بتحقيق تقدّم المتعلمين / المتعلمات والمدرسة عموماً.

المقصود بـ "الإرشـاد التربـوي"

- طريقة يستطيع فيها المعلّم أن يطور ويحسن أدائه بالاستفادة من زملائه ومن الزملاء الأكثر خبرة في المدرسة حين يتعلّم منهم ويتعلَّمون منه، حين يعتبرهم مسؤولين عن تعلّمه ويعتبر نفسه مسؤولاً عن تعلمهم بحيث يمكن الاستفادة من زملاء مهنته للمناقشة والمساعدة في التخطيط والتنفيذ للدرس، وذلك من خلال التفكير والتأمل ودراسة الصعوبات التي تعترضهم وتقديم المقترحات والتغذية الراجعة الفورية والمستمرة.
- طريقة تشجع المعلّمين طوال مسيرتهم المهنية على الاستمرار في تنمية معارفهم الفنية والتربوية، ويساهم المرشد التربوي في تمكين المعلّمين من تعميق مستوى استيعابهم للمفاهيم المرتبطة بالمنهج الدراسي، وتعزيز مستوى إدراكهم للإستراتيجيات التعليمية، بما يكفل تقييم مستوى تفكير الطلاب، وتقديم المساعدة اللازمة للمعلمين في إعداد الدروس بطرق فعّالة لدعم جميع الطلاب على مستوى الفصول الدراسية.
- طريقة يباشر فيها المرشد التربوي – باعتباره معلماً متمرساً ومتخصصاً في مادته – عمله جنباً إلى جنب مع معلم آخر/ معلمين آخرين في مدرسته، أو يختص بتقديم "الإرشاد" لذلك المعلّم، بهدف تحسين أدائه التعليمي وممارساته التربوية.

مهام المرشد التربوى

أدوار المرشد التربوي

تختلف وتتباين المهارات والمعارف التي ينبغي على المرشد اكتسابها لتمكينه من النهوض بالأدوار والمسئوليات المُسندة إليه كمرشد تربوي، فلابد أن يُلم المرشد جيداً بمادة تخصصه، وأن يتمتع بدراية كافية حول إستراتيجيات التدريس، بالإضافة إلى كيفية توظيف هذه الإستراتيجيات في تدريس المادة وبالإضافة إلى ما سبق، ينبغي على المرشد التعرّف على أساليب تعلّم الكبار والبالغين.

ولابد أن يتحلى المرشد بمهارات شخصية فعّالة لكي يتمكن من توثيق علاقات جيدة مع المعلّمين الذين يتلقون الإرشاد. ويجب تشجيع المرشد على توظيف مجموعة عريضة من الإستراتيجيات بهدف توثيق العلاقات مع المعلّمين، مما يساهم في تنمية الأداء المهني للمعلمين، وحيث أن دور المرشد قد يختلف باختلاف إدارات المدارس فقد تم تحديد بعض أدوار ومسئوليات أساسية للمرشد التربوي منها ما يلي:

- مباشرة العمل مع المعلّمين بهدف تحليل مجالات الاحتياج (وهو ما يتضمن على سبيل المثال: المحتوى التربوي، والأساليب التربوية، والإلمام بالمعايير التعليمية)
- توفير الدعم الشخصي على أساس فردي للمعلمين في مجال مادة التخصص.
- توفير المساعدة اللازمة بهدف تحسين القدرات المتوافرة لدى المعلّمين المستهدفين.
- تقديم أنشطة لتنمية العاملين، مما يساهم في دعم المعلّمين وتمكينهم من تحسين قدرتهم على تدريس المادة.

- توفير الموارد اللازمة للمعلمين (بما في ذلك الخبرات الفنية، والمواد التعليمية، وخلافه) بهدف جمع معلومات حول الأداء المهني للمعلمين، استعداداً لتزويدهم بالدعم اللازم.
- توفير المساعدة اللازمة للمعلمين بهدف تشكيل "فريق تعلُّم" عن طريق تقديم الإرشاد الفردي/ الشخصي، وأيضاً عن طريق عقد الاجتماعات الجماعية.
- تقديم المشورة وتوفير التغذية الراجعة حول الملاحظات التي يتم رصدها داخل الفصل الدراسي.
- دعم عملية التعلّم لدى الطلاب عن طريق توظيف إستراتيجيات رصد الملاحظات، وتقديم العروض التوضيحية داخل الفصل الدراسي.
- عقد اجتماعات مع المعلّمين بصفة منتظمة ودورية بهدف تعزيز فرص التنمية المهنية وتوثيق التعاون مع المعلّمين.
- تقديم نماذج حول "أفضل الممارسات" في سياق الفصل الدراسي، بحيث يبادر المرشد بتدريس حصة واحدة أو حصتين، بينما يقوم المعلّم الذي يتلقى الإرشاد برصد ملاحظاته حول أداء المرشد (لابد وأن يلي هذا النشاط "تعقيب" يتم إجرائه مع المعلّم).
- التحقق من توظيف الإستراتيجيات والأساليب التي تستند إلى المعايير القومية الموضوعة، في إطار عملية التدريس على مستوى الإدارات التعليمية.
- رصد الملاحظات حول أداء المعلّمين أثناء قيامهم بتطبيق الدروس على مستوى الفصل الدراسي.

لا تتضمن الأدوار والمسئوليات المنوطة بالمرشد ما يلي:

- إجراء تقييم للوقوف على أداء المعلّم.
- تحقيق الانضباط بين الطلاب من واقع الصفة الإدارية.
- مباشرة العمل كمعلم احتياطي.
- تيسير عملية التدريس بشكل رئيسي وفردي داخل الفصل الدراسي الخاص بالمعلّم الذي يتلقى الإرشاد.
- أداء واجبات ومهام مكتبية لا تتعلق بالأدوار والمسئوليات الرئيسية المُسندة إلى المرشد.

الأدوار المنوط بها المعلّم في إطار عملية الإرشاد

- الانفتاح على عملية التعلّم وتقبل المعلومات والمعارف الجديدة.
- المشاركة الكلية في الأنشطة التي يتم تنفيذها بالتعاون مع المرشد.
- توظيف المعارف التي يتم الاستزادة بها من المرشد بهدف توفير فرص تعلّم ذات جودة عالية أمام الطلاب.
- تحديد أهداف شخصية، في إطار من التشاور مع المرشد، بهدف تحسين عملية تدريس المادة.

خصائص وسمات المرشد التربوي الفعّال

- يجب اختيار المعلّم المرشد من ضمن المعلّمين الأوائل أو الأكثر خبرة.
- يجب أن تتوافر لدى المعلّم المرشد القدرة التي تمكنه من تخطيط وتحضير وتنفيذ الدروس التعليمية بشكل جيد.
- لابد أن تتوافر لدى المعلّم المرشد مهارات تنظيمية وقدرات لإدارة الفصل

الدراسي بصورة متميزة.

- لابد وأن يبادر المعلّم المرشد بتوظيف السياسات القائمة على مستوى إدارة المدرسة والخاصة بعملية تحقيق الانضباط بين الطلاب.
- لابد وأن تتوافر لدى المعلّم المرشد القدرات اللازمة التي تمكنه من تطبيق الدروس التوضيحية بفاعلية.
- لابد وأن يتوافر لدى المعلّم المرشد المهارات التي يتمتع بها المعلّم والتي تمكنه من توفير بيئة إيجابية تساهم في تعزيز عملية التعلّم، بالإضافة إلى رفع التوقعات تجاه مستوى الطلاب.
- لابد وأن يتوافر لدى المعلّم المرشد القدرات اللازمة للتأمل في الدروس، والاستفادة منها في اتخاذ قرارات تتعلق بعملية التدريس، سواء على المدى القصير أو الطويل.

✓ لابد وأن يبدي المعلّم المرشد التزاماً نحو عملية النمو والتنمية المهنية وفي الوقت ذاته، لابد وأن يشترك المعلّم المرشد بصورة منتظمة في الأنشطة التي تساهم في تعزيز عملية النمو المهني، وهو ما يتضمن على سبيل المثال ورش العمل، والمنتديات، والاجتماعات، ودورات الدراسات العليا. ولابد من الاستمرار في إطلاع المرشدين التربويين على الأبحاث والدراسات التي يتم إجرائها حول عمليتي التعليم والتعلّم.

✓ لابد أن تتوافر لدى المعلّم المرشد المهارات والقدرات التي يتمتع بها قادة المجموعات. ويجب أن يتمتع المعلّم المرشد باتجاهات إيجابية نحو المدرسة، وأيضاً تجاه زملائه في العمل. ولابد وأن يراعي المعلّم المرشد احتياجات ومتطلبات الآخرين. وفي الوقت ذاته، لابد وأن تتوافر لدى المعلّم المرشد

مهارات شخصية جيدة، ولابد وأن يتمتع بالمرونة، وأن يلقى أيضاً قبولاً من أقرانه. ويجب أن يبدي المعلّم المرشد استعداده لتبادل الخبرات التي يتمتع بها مع آخرين.

- ✓ ولابد أن يتحلي المعلّم المرشد بالثقة، ويبدي اهتماماً نحو الآخرين. وبالإضافة إلى ذلك، يجب أن يبدي المعلّم المرشد اهتماماً شخصياً بالأطراف التي تتلقى المشورة. ولابد وأن يشعر المعلّم المرشد بتقدير الذات، كما يجب أن يتمكن من مراعاة احتياجات الآخرين.

مقترحات لاختيار المرشدين التربويين

قام بعض الخبراء بتوفير إرشادات عامة حول كيفية اختيار المرشدين التربويين، مع التأكيد على توجيه عناية خاصة لكيفية اختيار المرشحين للقيام بعملية الارشاد التربوي. ويُوصى بضرورة إعداد إجراءات منهجية بغرض اختيار المرشدين التربويين. ويجب صياغة هذه الإجراءات بشكل واضح وصريح. ويجب التواصل مع المرشدين المحتملين على نحو يبرز أهمية هذا الدور، والتأكيد على القيمة والمسئولية الكامنة في هذا الدور، على ألا يتم إلزام أي منهم بقبول هذا التكليف.

يجب اختيار المرشدين التربويين الذين يتمتعون بقاعدة عريضة من الخصائص والسمات المشتركة مع الفئات والأطراف المرشحة لتلقي الارشاد والمشورة التربوية، والتي تتضمن على سبيل المثال: الصف الدراسي، والمادة الدراسية، وفلسفة التدريس، وأسلوب التدريس، والنوع الاجتماعي. ويوصي الخبراء بضرورة تمتع المرشد التربوي بما لا يقل عن ٥ سنوات من الخبرة في مجال التدريس، كما يفضّل أن يزيد عُمر المرشد التربوي عن عمر المعلّمين متلقين الارشاد والمشورة. وفي الوقت ذاته، يجب أن يتسم البرنامج بالمرونة.

كما يؤكد الخبراء على أهمية توفير دورات تدريبية مناسبة لإكساب مهارات إضافية للمرشدين التربويين تتعدى تلك المهارات التي يتم توظيفها في إطار عملية التدريس، والتي تتضمن على سبيل المثال كيفية التعامل مع الكبار والبالغين، بالإضافة إلى رصد الملاحظات، وعقد الاجتماعات، وحل المشكلات، علاوة على مهارات ريادة التغيير بفاعلية.

وفي عام ٢٠٠١، أجرى د. جوان روسي بيكر دراسة لتحديد أساليب الإرشاد التي يجري توظيفها في إطار احدى المبادرات التي عنيت بالارشاد التربوي وفي إطار هذه الدراسة، أمكن صياغة ثلاثة تعريفات تصف دور المرشد، كما يلي:

***

المرشد معاوناً: يُصنف المرشد ذاته باعتباره شخص مرجعي يمكن للمعلم الاستعانة به. وتوفر هذه الفئة من المرشدين المواد والمعلومات وجوانب الدعم والأنشطة المختلفة في إطار من التعاون مع المعلّم أثناء تحضير الدرس وتخطيطه. ويوفر المرشد قدراً ضئيلاً من التغذية المرتجعة المباشرة للمعلم حول الأساليب التربوية التي يبادر المعلّم بتوظيفها أو كيفية استعراض المبادئ والمفاهيم المرتبطة بالمادة وفي الوقت ذاته، تنصب المناقشات بصورة أكبر على مستوى استيعاب وإدراك الطلاب، ومدى المعارف والمعلومات التي يمكنهم اكتسابها، على أن يتم إتاحة الفرصة أمام المعلّمين لتوضيح هذه المعلومات وتقديم مزيد من التفاصيل حولها.

***

المرشد نموذجاً يُحتذى به: يلتزم المرشد بتوظيف خطة طويلة المدى يباشر من خلالها أداء مهامه مع المعلّمين عن طريق تقديم نماذج حول عملية التدريس. وتساهم الأساليب التربوية بصورة نشطة في إشراك الأطفال في مهام فعالة، بالإضافة إلى تقديم نماذج حول عملية الإرشاد ذاتها. ويجوز للمرشد تقديم نموذج للمتابعة لتمكين المعلّم من استخدامها بعد الانتهاء من تقديم الدروس النموذجية.

***

المرشد قائداً: يباشر المرشد أداء مهامه باعتباره قائداً أو كدليل للمعلم. وتساهم الإرشادات المباشرة التي يتم تقديمها للمعلم في تحقيق الفاعلية – كما يُسَهّل على المعلّم تقبلّها – وذلك فيما يتعلق بالقضايا التعليمية والأساليب التربوية، بناءً على كيفية تقديمها أو توفيرها. ويجب أن تساهم التغذية الراجعة التي يتم توفيرها في تحسين أداء المعلّم، وتعزيز مقدار المعارف ومستوى الاستيعاب الذي يتمتع به الطلاب. وفي إطار هذا الدور، يتسنى للمرشد والمعلّم توثيق علاقات التعاون فيما بينهما لحل المشكلات، وذلك من خلال تصميم وتطبيق بعض الخطوات الهامة في عملية التدريس.

***

توثيق العلاقات لنجاح العلاقة الارشادية

قبل الاضطلاع بمهام الإرشاد التربوي الفعّال، ينبغي على كل من المرشد والمعلّم توثيق العلاقة فيما بينهما لتساهم في تعزيز الثقة والاحترام المتبادل بينهما، وتبعث على الشعور بالآمان والطمأنينة. ويجب أن يمتنع المرشد عن تقييم المعلّمين الذين يتلقون الإرشاد. ومن جهة أخرى، فإن الخلط بين مهام الإرشاد ومهام التقييم الرسمي من شأنه أن يعرّض هذه العلاقة – التي يمكن أن تؤدي إلى إحداث تغييرات إيجابية – للخطر.

ومن هذا المنطلق فإن توثيق علاقات إيجابية يتطلب تخصيص الوقت الكافي وبذل الجهد اللازم لإنجاح هذه العلاقة. وسعياً إلى بناء هذه العلاقة، يتطلب الأمر من المعلّمين إدراك القيمة الكامنة في هذا التفاعلات – نظراً لمساهمة هذه العلاقة في تحسين أساليب التدريس التي يقوم المعلّمون بتطبيقها، بالإضافة إلى تنمية معارفهم وللمساهمة في إنجاح هذه العلاقة، لابد من الوفاء بالعديد من المتطلبات الأساسية لتعزيز عملية الإرشاد.

متطلبات أساسية لإنجاح العلاقة الإرشادية

- تحديد الأدوار والمسئوليات والتوقعات بشكل واضح.
- تخصيص الوقت الكافي للتحضير والتأمل.
- توثيق علاقات صادقة وأمينة تساهم في تعميق الاحترام المتبادل بين المرشد والمعلّم.
- تنمية مهارات الإصغاء الفعّال.
- طرح أسئلة إستراتيجية لتعزيز مستويات التفكير.
- جمع البيانات اللازمة (حول ممارسات وسلوكيات كل من المعلّم والطالب) وتقديم تغذية راجعة داعمة واعية ومدروسة.

ويمكن تنمية الثقة المتبادلة بين الطرفين عن طريق اتخاذ إجراءات مناسبة وتبادل الخبرات الملائمة، ويتسنى للمرشد تنمية هذه العلاقة وتعزيز الثقة المتبادلة من خلال التركيز على مستوى تفكير واستيعاب الطلاب، وإبراز المغالطات والمفاهيم الخاطئة، وتسليط الضوء على إنجازات الطلاب والطالبات ونتائج أدائهم وعملهم. ويساهم هذا المحور في إتاحة الفرصة أمام إجراء مناقشات وحوارات حول عملية التعلم. وتسلط هذه المحادثات والمناقشات الإرشادية الضوء على

تلك القضايا المرتبطة بالمادة، أو غيرها من القضايا التي تتعلق بمجالات القوة الكامنة في عملية التعلّم، بالإضافة إلى تحديد احتياجات الطلاب.

وهناك أساليب أخرى يمكن توظيفها بهدف توثيق علاقات إيجابية بين المرشد والمعلّم، ويتمثل أحد هذه الأساليب في الدروس التوضيحية والتي يختص المرشد بتقديمها. وعادة ما يتم تقديم هذه الدروس التوضيحية خلال الجلسات الأولى التي يتم عقدها في مرحلة مبكرة من عملية الإرشاد. وعادة ما تساهم الدروس التوضيحية في تمهيد الطريق أمام بناء هذه العلاقة. وفي بعض الحالات، ربما يتطلب الأمر من المرشد تقديم درس أو درسين توضيحيين من أجل تمكين المعلّم من التعرف على بيئة تعلم مختلفة أو تصور ملامحها، أو الاستفادة من أسلوب فني جديد. ولابد أن يتجه المرشد إلى تصميم الدروس التوضيحية بعناية فائقة.

ويجب تكليف المعلّم بأداء مهام محددة أو التركيز على مجالات بعينها خلال العرض التوضيحي. ومن جهة أخرى، لابد من تصميم المناقشات التي تعقب الدرس التوضيحي على نحو يدعم الأهداف التفصيلية أو الغرض العام المراد تحقيقه من خلال الدرس التوضيحي. وفي أعقاب الدرس التوضيحي، وبعد انتهاء اللقاء البعدي بين المرشد والمعلّم، عادة ما يتم مطالبة المعلّم بتدريس الدرس الذي يعقب هذا اللقاء، أو الاستفادة من الدرس التوضيحي الذي قام المرشد بتقديمه.

خطوات الارشـاد التربـوي

- إستراتيجيات هامة لدعم اللقاء القَبلي
- عملية الإرشاد داخل الفصل الدراسي
- إستراتيجيات هامة لدعم اللقاء البَعدي
- الترتيبات الإدارية المتعلقة بعملية الارشاد التربوي

أولاً: إستراتيجيات هامة لدعم اللقاء القَبلي:

يتمثل الغرض من اللقاء القبلي في تصميم إطار عام للدرس المقرر التعرض له وذلك في شكل تعاوني بين المرشد والمعلّم. كما يتيح هذا اللقاء القبلي الوقت الكافي لتوضيح الدرس المقرر واستعراض الهدف الرئيسي المراد تحقيقه، والتعرض لبعض المفاهيم الرئيسية بالمادة.

ويفسح هذا الاجتماع القَبلي المجال أمام المرشد للتحقق من مدى عمق المعارف التي تتوافر لدى المعلّم. وفي الوقت ذاته يتيح هذا اللقاء الوقت الكافي أمام مناقشة مختلف الإستراتيجيات الفعالة لتيسير عملية التدريس، كما يُعد اللقاء القَبلي فرصة جيدة للتعرف على بعض التحديات المتوقعة والتي يمكن أن تعترض عملية تعلم الطلاب، وتحديد المغالطات المحتملة التي يمكن تحديدها ومعالجتها بصورة مباشرة أثناء تطبيق الدرس.

وفي النهاية، تساهم اللقاءات القَبلية في تحديد بعض المحاور الرئيسية التي يجب توجيه انتباه خاص إليها أثناء عملية الملاحظة. ويستعرض القسم التالي بعض الأسئلة الشائعة التي ربما يبادر المرشد بتوجيهها للمعلم أثناء اللقاء القَبلي.

- ما الموضوع الرئيسي المقرر التعرض له من قبل المعلّم مع الطلاب أثناء شرح الدرس؟
- ما هي الأهداف التي يرغب المعلّم في تحقيقها أثناء تطبيق هذا الدرس؟
- ما هي الأنشطة التي يخطط المعلّم لتنفيذها أثناء هذا الدرس؟
- ما هي الأفكار والمفاهيم المتضمنة في هذا الدرس؟
- كيف يرتبط هذا الدرس مع الأهداف الكلية التي تم تحديدها للعام الدراسي الحالي؟

- ما هي الجوانب المتضمنة في الدرس والتي قد تشكل تحدياً خاصاً بالنسبة للطلاب؟
- ما هي المجالات والجوانب التي ربما يواجه الطلاب صعوبة في استيعابها؟
- ما هي المفاهيم الخاطئة التي ربما يتبناها الطلاب فيما يتعلق بهذا المحتوى التعليمي؟
- هل هناك طلاب يعانون من بعض الاحتياجات الخاصة داخل الفصل الدراسي؟

ثانياً: عملية الإرشاد داخل الفصل الدراسي:

بعد الانتهاء من عقد اللقاء القَبلي، يلتزم المرشد برصد ملاحظاته حول عملية التدريس وذلك أثناء تطبيق المعلّم للدرس الذي سبق وأن تمت مناقشته فيما بين المعلّم والمرشد، أو ربما يقوم المعلّم برصد ملاحظاته حول أداء المرشد أثناء قيامه بتقديم درس توضيحي. وفي إطار هذه الفترة، يقوم الملاحظ – سواء المعلّم أو المرشد – بتسجيل ملاحظاته حول ما يحدث داخل الفصل الدراسي.

ثالثاً: إستراتيجيات هامة لدعم اللقاء البَعدي

تمثل عملية الإرشاد داخل الفصل الدراسي مرحلة هامة للغاية ضمن سلسلة الاجتماعات واللقاءات الإرشادية، بل وتُعد الأهم على الإطلاق. حيث يساهم الاجتماع القبلي في تمهيد الطريق وتوجيه الانتباه على محاور محددة، ومن ثم تحسين الأداء العام لعملية التدريس. وخلال عملية الإرشاد التي تتم داخل الفصل الدراسي، يعني المرشد بشكل عام بجمع البيانات والمعلومات اللازمة. وخلال الاجتماع/ اللقاء البعدي، يعرض المرشد المعلومات التي قام بجمعها، كما يبادر بتقديم تغذية راجعة، ويقوم بتشجيع المعلّم على التأمل في الدرس، وذلك

بهدف بناء قدرات المعلّم. وتساهم المناقشات والمحادثات التي يتم إجرائها حول مستوى استيعاب وفهم الطلاب ونتائج أدائهم في توليد المزيد من الأفكار وإثارة بعض الأفكار والإستراتيجيات التي يمكن الاستعانة بها، كما تؤدي هذه المناقشات إلى طرح بعض الخطوات المُقبلة التي يلتزم المعلّم باتخاذها. وتتمثل إحدى التقنيات الرئيسية في عملية الإرشاد الفعال في توجيه أسئلة موجهة بهدف التحقق من مستوى التقدم الذي يتمكن الطلاب من تحقيقه. ويتيح اللقاء البعدي الفرصة أمام تقييم عملية التعلّم، وتعزيز عملية التدريس، وتعديل الخطط التعليمية.

ويتمكن المرشد الفعّال من التركيز على العلاقة بين المحتوى التعليمي المستهدف وعملية تعلم الطلاب عن طريق طرح الأسئلة. وعادة ما يتعرض المعلّم خلال اللقاء البعدي لبعض القضايا المرتبطة بالمبادرات التي يتخذها المعلّم، بالإضافة إلى بعض السيناريوهات التي تحمل عنوان "**ماذا لو أن**.....".

رابعاً: الترتيبات الإدارية المتعلقة بعملية الارشاد التربوي

يقضي المرشد التربوي قدراً كبيراً من الوقت في تقديم الدعم اللازم لتعزيز عملية التدريس داخل الفصل الدراسي. ويبادر المرشد بتوفير الإرشاد والتوجيه، ورصد الملاحظات حول الدرس الذي يختص المعلّم بتقديمه، وتوفير عروض توضيحية. وعلاوة على ما تقدم، يبادر المرشد بتوفير الدعم اللازم للمعلم عن طريق اللقاءات البَعدية والقَبلية، ومن خلال الجلسات التي يتم عقدها لتحضير وتخطيط الدروس، ومن خلال التقييم الذي يتم إجراؤه للتعرف على مستوى أداء الطلاب، وتوفير دورات تدريبية حول المحتوى التعليمي للمادة، بالإضافة إلى إجراء تقييمات تكوينية مرحلية لقياس إنجازات الطلاب. لابد وأن يخصص المرشد ٢٠ جلسة إرشادية كحد أدنى مع كل معلم مستهدف على مدار العام. ولابد

وأن يستهدف المرشد التربوي للمادة المعلّمين من ذوي الخبرة وممن تمكنوا من تحقيق النجاح، والذين يعربون عن اهتمامهم بتحسين الإستراتيجيات التي يتم توظيفها لتدريس المادة، بالإضافة إلى تنمية معارفهم. ولابد أن يتلقى المرشد التربوي دعماً كاملاً من مدير المدرسة، علماً بأنه يتعين على كل من مدير المدرسة والمرشد العمل معاً من أجل دعم نمو المعلّمين المستهدفين.

***

"تتمثل احدى الملامح الضرورية المرتبطة بعملية الإرشاد في توظيف العلاقات التي يتم توطيدها بين المرشد وناظر المدرسة والمعلّمين بهدف تهيئة المناخ المناسب لتبادل الأحاديث والحوارات التي تفضي إلى إحداث تغييرات إيجابية في السلوكيات العامة، وأيضاً في الأساليب التربوية، وفي المحتوى التعليمي".
(الإرشاد الفني، أنينبيرج ٢٠٠٦)

نقاط محورية / أساسية في عملية الارشاد التربوي

١- توجيه الانتباه لتعزيز مستوى تفكير/ أداء الطلاب

ينصب التركيز في إطار عملية الإرشاد التربوي على مستوى تفكير الطلاب، بالإضافة إلى نتائج أدائهم. وعندما يتم توجيه الانتباه إلى مستوى تفكير الطلاب وأدائهم العام، يتمكن المعلّمون من تطويع دورهم التعليمي على نحو يساهم في تلبية احتياجات واهتمامات الطلاب. وعندما يتمكن المعلّمون من تحديد مستوى تفكير الطلاب ومستوى استيعابهم للمفاهيم المتضمنة بالمادة الدراسية، والتحقق من المفاهيم الخاطئة والمغالطات التي يتبناها كل منهم، يتسنى لهم عندئذ إعداد إستراتيجيات تساهم في تلبية تلك الاحتياجات. وتشكل هذه الاهتمامات محوراً أساسياً يساهم في دعم عملية التدريس، ويؤدي إلى توفير أساليب تربوية فعّالة.

ومن هذا المنطلق، لابد وأن يحتل أداء الطالب محور عملية الإرشاد. وتمثل هذه الإستراتيجيات أداة لتقييم مستوى فاعلية التغييرات التي يتم استحداثها في المنهج التعليمي، وفي عملية التدريس، وفي الأساليب التربوية.

ومن الجدير بالذكر، أنه يمكن من خلال الوقوف على أداء الطلاب التحقق من النتائج والمخرجات التي يمكنهم إنجازها خلال فترة الملاحظة بالفصل الدراسي. وعن طريق التحقق من أداء الطلاب ونتائج عملهم بشكل تعاوني يتسنى للمرشد والمعلّم المشاركة في مناقشات ترتكز على بعض الأدلة والقرائن المحددة. وفي إطار هذه المناقشات يمكن التعرف على مستوى استيعاب بعض الطلاب للمفاهيم، واستكشاف المهارات والمعارف التي يمكنهم اكتسابها وتنميتها. وفي الوقت ذاته، يمكن تبادل النتائج التي يتم التوصل إليها من خلال تقييم مستوى فهم واستيعاب الطلاب لتلك المفاهيم، ومعدل تنمية المهارات التي يتم اكتسابها.

وعادة ما تتطرق هذه النوعية من المناقشات والمحادثات إلى الخطوات المقبلة، كما تتعرض هذه المناقشات إلى بعض القضايا التعليمية التي يجب معالجتها.

وتستهدف عمليات التقييم الرسمي أيضاً قياس مستوى تفكير الطلاب ومعدل استيعابهم وإدراكهم للمحتوى التعليمي. وفي هذا الصدد، يبادر المرشد بالعمل عن قرب مع المعلّم بهدف تخطيط بعض مهام التقييم التي تتوافق إلى حد كبير مع الأهداف المراد تحقيقها، كما تتماشى مع الخبرات التعليمية. ومن هذا المنطلق، فإن إعداد هذه التقييمات في إطار من التعاون بين المرشد والمعلّم، يمثل أسلوباً فعالاً يتيح الفرصة أمام تقييم معدل التقدم الذي يتم تحقيقه في عملية التدريس. وتساهم هذه التقييمات التي يتم إجرائها بصفة دورية أو منتظمة في

استكشاف معدلات إنجاز الطلاب، كما يمكن الاستفادة منها أيضاً في تعزيز أساليب وإستراتيجيات التدريس التي يتم توظيفها من قبل المعلّم. ومن الجدير بالذكر أن توظيف هذه المهام التقييمية الرسمية باعتبارها أداة تعلّم للطلاب يعكس أهمية خاصة. ويمكن أن يبادر المرشد والمعلّم بمناقشة كافة الأساليب التي يمكن توظيفها بهدف تعظيم الاستفادة من هذه المهام التقييمية وتفعيل آثرها مما يؤدي إلى تعزيز عملية تعلم الطلاب.

٢- تقنيات طرح الأسئلة وبناء الخبرات

يبادر المرشد التربوي والمعلم – خلال اللقاء القَبلي– توظيف الأسئلة بهدف الوقوف على مستوى تفكير واستيعاب الطلاب، وتشجيعهم على التأمل، ودعم عملية التدريس، بالإضافة إلى بناء القدرات الداخلية. وتُعد الأسئلة التي يقترحها المرشد والمعلم بمثابة نماذج لطبيعة ونوعية الأسئلة التي يمكن للمعلم الاسترشاد بها بهدف طرح المزيد منها مع الطلاب. وفي الوقت ذاته تساهم الأسئلة في تشجيع المعلّم على الحصول على نصائح وإرشادات والتوصل إلى مزيد من الأفكار. ومن خلال طرح الأسئلة، يتسنى للمرشد استكشاف المفاهيم الخاطئة، وتحديد جوانب الالتباس في المفاهيم لدى المتعلمين، بالإضافة إلى الوقوف على أداء المعلّم. ومن خلال التركيز على أداء الطالب وإنجازاته، تُتاح الفرصة أمام المرشد والمعلّم للتعمق في المادة الدراسية، سعياً إلى تقييم مستوى استيعاب الطلاب وقياس المهارات التي يتم اكتسابها. وتساهم هذه المناقشة في تهيئة بيئة خصبة تؤدي إلى الوقوف على مستوى تعمق المعلّمين في المادة، وتقييم قدرتهم على توصيل المحتوى إلى الطلاب على نحو يؤدي إلى التجاوب مع اهتماماتهم ويتماشى مع أساليب تعلم كل منهم، هذا بالإضافة إلى تطوير عملية التدريس في المستقبل.

ويمكن أن تتجاوب تقنيات طرح الأسئلة الفعّالة أيضاً مع تلك القضايا الشائعة والتي طالما تسببت في حدوث ارتباك ولَبْس، والمتمثلة في الكشف عن الاخطاء التعليمية التي قد يرتكبها المعلّم والسهوات التي قد تصدر عن المعلّمين خلال تقديم وشرح المادة، وتتطلب تقنيات طرح الأسئلة الفعّالة اكتساب مهارات أساسية، فعلى سبيل المثال: تشكل الأخطاء والسهوات التي تصدر عن المعلّمين قضية شائعة ومتكررة لابد وأن يسعى المرشد التربوي إلى مواجهتها والتعامل معها. ومن جهة أخرى، يجب تقييم تلك المعادلة أو الموازنة بين السماح للمعلم لتفادي الإحراج (المحافظة على ماء الوجه) وبين التسبب في تدريس الطلاب مفاهيم خاطئة ومغلوطة. وفي هذا الصدد، يتم مناقشة مثل هذه القضايا في إطار العلاقة التي تربط بين المرشد والمعلّم، أوالعلاقة التي تربط بين المعلّم والطلاب، وبناء على طبيعة ونوع الخطأ الذي يرتكبه المعلّم، ومن جهة أخرى فإن التعامل مع هذه القضايا يعتمد في المقام الأول على قدرة المرشد على التعرّف على هذه القضايا واستكشافها، بالإضافة إلى قدرته على التواصل مع المعلّم على نحو ينم عن الاحترام، مما يتيح الفرصة أمام مناقشة مثل هذه القضايا في بيئة آمنة.

وعادة ما يتم التعامل مع هذه القضايا خلال اللقاءات البَعدية. وعادة ما يطرح المرشد الفعّال بعض الأسئلة للاستفسار عن دلالة بعض العبارات أو الجُمل التي يستخدمها المعلّم أثناء شرح الدرس. ومن جانبه لابد وأن يتأمل المعلّم في دلالة تلك العبارات أو الجُمل التي يستخدمها. وعادة ما يشجع هذا الأمر المعلّم على التحاور مع المرشد، أو توجيه الدعوة إليه لمناقشة هذه القضايا، مما يساهم في التعرف على تلك القضايا المطروحة بصورة أفضل. وأحياناً ما يتم عرض فكرتين متناقضتين (تنبع إحدى هاتين الفكرتين من المفهوم الخاطئ الذي يرتكبه

المعلّم، بينما تعكس الفكرة الثانية المفهوم الصحيح). ومن خلال مطالبة المعلّم بتفسير هاتين الفكرتين والتعرض لهما بصورة منطقية، يمكن إتاحة الفرصة أمام المعلّم لإمعان للنظر في هاتين الفكرتين أو المفهومين، والاستفادة من الأخطاء. **وعلى مستوى الفصل الدراسي** يمكن أيضاً التعامل مع الأخطاء الصارخة عن طريق طرح فكرة مضادة ومطالبة الطلبة والطالبات بالفصل الدراسي بالتحقق من مدى صحة ما يتم طرحه من أفكار، ويمكن التدليل على مدى صحة هذه الأفكار والمفاهيم المطروحة استناداً إلى المنطق والحجة والبراهين أو القوانين. وينبغي أن يشترك الطلاب والمعلّم والمرشد معاً في تلك المناقشة التي تستند إلى المنطق والحجة. وتشكل تقنيات طرح الأسئلة وصياغة حُجج منطقية للتحقق من صحة تلك الأفكار والمفاهيم المطروحة محور المادة التي يتم تدريسها، كما تساهم في دعم الأنشطة التي يتم تنفيذها.

٣- إستراتيجيات إرشادية أخرى

يجب أن يبادر المرشد التربوي بتوظيف أداة ليتم توظيفها من قِبَل المعلّم في عملية التقييم الذاتي، وعندما يشعر المعلّم بالطمأنينة والثقة، عادة ما يتسم بالواقعية،هذا وهناك أسلوب أخر قد أثبت فاعليته ونجاحه بالنسبة للمرشد التربوي والذي يتمثل في تشجيع المعلّم على تحديد أحد الموضوعات الهامة، وتقييم الطلاب من خلال استخدام مهام محددة لتقييم الأداء. ويلتزم المرشد والمعلّم في تلك الحالات بمناقشة النتائج التي يتم التوصل إليها من خلال عملية التقييم، كما يتم تحديد مجالات القوة لدى الطلاب، وقياس مستوى استيعابهم وإدراكهم للمفاهيم المتضمنة، بالإضافة إلى التركيز على المفاهيم الخاطئة أو المغلوطة بهدف تصحيحها. وفور الانتهاء من إجراء تحليل متأنٍ للنتائج التي يتمكن الطلاب من تحقيقها، لابد من إجراء محادثات حول كيفية تحسين أساليب

التدريس في المستقبل، بالإضافة إلى مناقشة كيفية تلبية احتياجات واهتمامات الطلاب. ويمكن للمعلم والمرشد التعاون معاً بهدف إعداد إستراتيجيات تعليمية ملائمة، بناء على خصائص الفصل الدراسي، وبما يتماشى مع أهداف المادة.

وفي النهاية، يجوز للمرشد والمعلّم اتخاذ قرار حول كيفية مباشرة العمل في إطار فريق ثنائي والتعاون معاً لتدريس الفصل الدراسي. ويمكن أن تساهم هذه العلاقة – التي لا ترتبط بالتسلسل الهرمي – في تشجيع المعلّم على تطوير هذه العملية، لتتحول إلى علاقة توجيهية طويلة الأمد.

وقد يخشى بعض المعلّمين من اهتزاز وضعهم ومكانتهم أمام الطلاب، وذلك في حال إذا بدوا تابعين أو خاضعين لشخص أخر داخل الفصل الدراسي. ويكتشف المعلّم تقبل الطلاب لهذا الدور الإرشادي، دون أن يتسبب الأمر في تقليص الاحترام الذي يبديه الطلاب نحو المعلّم. وفي واقع الأمر، يساهم هذا الدور الذي يضطلع به المعلّم باعتباره متعلماً طوال الحياة في تقديم نموذج يحتذى به الطلاب، وهو ما يجب التأكيد عليه وإبراز القيمة الكامنة فيه. وتتيح فرق التدريس الثنائي الفرصة أمام توفير مزيد من "العيون والأذان" بهدف تقييم عملية التعلّم، وإجراء مناقشات مشتركة حول التحديات التي تواجه الطلاب.

وتتمتع منهجية التدريس الثنائي بمزايا متعددة، تتضمن على سبيل المثال الاشتراك في تخطيط وتحضير الدروس، وهو ما يساهم عادة في تحقيق مزيد من الجودة. وهناك أيضاً مفاوضات ومناقشات تجري بين المرشد والمعلّم، وذلك فيما يتعلق بكيفية توفير ثقافة فعالة داخل الفصل الدراسي.

والقسم التالي يستعرض مجموعة من المنهجيات أو المداخل المختلفة في إطار عملية الإرشاد:

- إتاحة الفرصة أمام المعلّم الذي يتلقى الإرشاد لتحديد الاحتياجات بشكل ذاتي وفردي
- إشراك المرشد والمعلّم في تحديد المحور الرئيسي لعملية الإرشاد بشكل تعاوني.
- قيام المرشد بزيارة الفصول الدراسية بهدف رصد الملاحظات في سياق متفتح، ومن ثم تحديد المحاور الرئيسية المقترح التعرض لها مع المعلّم.
- قيام فريق الإدارة أو القيادة العليا بالمدرسة بإبراز ضرورة تحديد المحاور أو الموضوعات الرئيسية المقرر التعرض لها عن طريق برامج الإرشاد (مثل تطبيق استراتيجيات التعلم النشط)، بناء على مدى إلمامهم ودرايتهم بطرق التدريس واحتياجات الطلاب بالمدرسة.

***

ويشير رودمان (١٩٩٩) إلى أن: مستوى استعداد الكبار للتعلم يختلف من شخص لآخر، وعادة ما لا يميل الكبار (البالغون) إلى المجازفة أو المخاطرة.. غير أن هذا لا يعني عدم استفادة جميع المعلّمين من برامج الإرشاد، أو إلى عدم استعدادهم للاشتراك في أي من المراحل المتضمنة في تلك البرامج، ولكن هذا الأمر يعني تخصيص مزيد من الوقت للمعلمين الأكثر احتياجاً.

***

ويتوافر في البرامج التي يتم تنفيذها داخل الفصل الدراسي مقومات تتيح الفرصة أمام تحديد الاحتياجات الفردية للمعلمين، بالإضافة إلى توفير قدر

مناسب من الدعم والتنمية المهنية على نحو يكفل تلبية هذه الاحتياجات. وترتبط هذه الاحتياجات بشكل عام بكافة مجالات التعلّم، كما أنها تمثل ممارسات جيدة تساهم في دعم مستوى أداء المعلّمين. وتتمثل هذه الاحتياجات بشكل رئيسي فيما يلي:

- تنمية علاقات ملائمة مع الطلاب.
- توظيف منهجيات تربوية فعالة، تتضمن على سبيل المثال إستراتيجيات التعلّم التعاوني –......
- متابعة الطلاب بشكل فردي، وأيضاً متابعة الفصل الدراسي بشكل مجمل، هذا بالإضافة إلى تشجيع الطلاب على تحمل المسئولية بصورة شخصية عن أداءاتهم الفردية.
- توظيف تقنيات التقويم التكويني.
- تخطيط وتنفيذ برامج متنوعة تتناسب مع مستويات متعددة من الأداء.
- تلبية الاحتياجات الفردية والجماعية للطلاب داخل الفصل الدراسي.
- إدارة سلوك الطلاب على نحو ملائم.
- تطبيق تقنيات طرح الأسئلة الفعالة من قبل المعلّم، وتوفير تغذية مرتجعة بناءة وملائمة.

***

لابد من تنفيذ عملية الإرشاد التربوي في إطار ثقافة آمنة تساهم في تعزيز التنمية المهنية بين المعلّمين. (فوللان وهارجريفز ١٩٩٦)

***

إن النماذج التعليمية المركبة لابد من تطبيقها حوالي ٢٥ مرة قبل أن يتم تأصيلها أو ترسيخها ضمن الممارسات المعتادة لدى المعلّمين. وبصرف النظر عن النموذج الإرشادي الذي يتم توظيفه، لابد أن يساهم هذا النموذج في تحقيق أفضل النتائج لصالح الطلاب، مما يساهم في توجيه عملية اتخاذ القرارات.
"شورز" و"جويس"، و"بينت" (١٩٨٧)

***

وفي سياق المدرسة بشكل عام، وأيضاً داخل الفصل الدراسي لكل معلم على حده، يمكن إبراز مدى ارتباط عملية التنمية المهنية باحتياجات المعلّم، علماً بأنه غالباً ما يتسنى إحداث التغييرات المطلوبة في هذا السياق. (أستشباتشر ١٩٩٤، وريسنيك ١٩٩٦)

***

ويمكن أن تبدأ المدارس في إجراء تقييم للوقوف على مدى فاعلية برامج التنمية المهنية المخصصة للمعلمين عن طريق متابعة التغييرات التي يمكن إحداثها بين الطلاب. (جوسكي ٢٠٠٢)

***

نماذج الإرشاد التربوى

النماذج المختلفة للارشاد التربوي

أ - نموذج إرشـاد الأقـران (في مجموعات ثنائية)

في إطار هذه الإستراتيجيات، يتم تشكيل مجموعات ثنائية يتمثل طرفاها في معلمين يعمل كلاهما جنباً إلى جنب بصفة مستمرة. ويتكافأ طرفا هذه العلاقة، حيث يتم تصنيف كل منهما باعتباره مرشداً وأيضاً باعتباره متعلم. وتمثل عمليتا الملاحظة الصفية وجمع البيانات جزءً لا يتجزأ من هذه العملية، وهو ما ينطبق أيضاً على عملية التخطيط وإعداد الموارد، وغيرها من الإستراتيجيات ذات الصلة.

إن هذا الأسلوب يطلق عليه أسلوب التدريب بالزملاء **Peer coaching** وقد عرفه أكلاند (**Ackland,1991**) بأنه «**إجراء يقوم به فريق من المعلمين لملاحظة البعض باستمرار وتقديم الدعم والزمالة والتغذية الراجعة**». ولقد استخدم هذا الأسلوب في تدريب المعلمين في أثناء الخدمة منذ بداية الثمانينيات فبالرغم من شيوع أوجه التعاون والمساعدة بين المعلمين إلا أن أول من التفت إلى أهمية ذلك التعاون ودوره في تطوير المعلم هما التربويتان جويس وشاورز.

ففي السبعينيات من القرن العشرين لاحظ المربون أنه بالرغم من المحاولات الجادة لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة لتعلم مهارات جديدة وتطبيقها في المدارس إلا أن التدريب لم يحقق النجاح المتوقع، لذلك اقترحت جويس وشاورز النمذجة والمحاكاة والتدريب في الفصول مع التغذية الراجعة، أي أن المعلمين يحتاجون إلى المساعدة داخل الفصول، فافترضتا أن التوجيه بعد التدريب يعطي نتائج أفضل من نتائج التدريب فقط. وقد أثبتت دراساتهما بعد ذلك أن المعلمين

الذين حظوا بتوجيه ومشاركة في التخطيط للتدريس استطاعوا تطبيق المهارات والأساليب الجديدة بشكل أفضل من زملائهم لذلك أوصتا بالاهتمام بتشكيل فرق لتوجيه وتدريب المعلمين.

المـزايـا

- يتم إشراك كل معلم باعتباره مرشد – بالتبادل – حيث العلاقة بين الزملاء ليست هرمية، فمرة يكون الزميل مرشداً يساعد زميله على تحديد الصعوبات لديه ويشاهد أداءه ويقدم له التغذية الراجعة ومرة يكون هو المعلم الذي يحتاج إلى زميله كمرشد تربوي له.
- يساهم في نقل المهارات والاستراتيجيات الجديدة إلى أرض الواقع وتطبيقها في الفصول وذلك عن طريق استعادة وتذكر هذه المهارات بين الزملاء المعلمين وكذلك تعلم استراتيجيات جديدة.
- يقلل من العزلة بين المعلمين ويقوي الدعم والزمالة بين المدرسين حيث يعزز التعاون والمشاركة في الأفكار والأساليب الفعالة ويبني ثقافة العمل التعاوني ليساعد المعلمين على تبادل الأفكار والخبرات الناجحة ومناقشة قضايا التدريس.
- يساعد على تطوير المعلم وتأقلمه مع التجارب التعليمية في الفصل فيثبت التجارب الإيجابية ويعالج ويطور البدائل للتجارب غير الفعالة ما يؤدي إلى زيادة شعور المعلم بفعاليته في التدريس.
- يؤسس المعلم كباحث في شؤون التدريس ودارس لقضايا التعليم
- يُعَوِّد المعلم الممارسة التأملية في التدريس.
- يساهم في توفير الوقت والجهد للمعلمين في ظل توفر المشاركة مع الزميل في التخطيط للدروس وتقديم التغذية الراجعة الفردية.

- يعتبر وسيلة دعم ومساعدة بالذات للمعلمين الجدد والمعلمين المبتدئين.
- عادة ما لا تشكل هذه العملية أي تهديدات، نظراً لقيام المعلّمين باختيار مرشديهم
- تنطوي هذه العملية على بعض المرونة، وذلك من حيث التعامل مع الملاحظات التي يتم رصدها

التحديات

- تعذر متابعة فاعلية الأداء
- تخلف المعلّمين ممن لا يتمتعون بدافع أو حافزٍ داخلي عن تحقيق تقدم ملحوظ لتحسين الأداء
- عادة ما قد تتفاوت مستويات الخبرة التي يتمتع بها المرشدون، وربما يتطلب الأمر عقد دورات تدريبية حول الأدوار والمسئوليات الفعالة للمرشد، بالإضافة إلى بعض مجالات الممارسة والتطبيق المحددة
- لا تتوافر لدى قاعدة عريضة من المعلّمين المهارات التي تؤهلهم لتقديم تغذية راجعة فعالة حول أداء زملاء لهم.
- ربما يلجأ المعلّمون ممن لا يجيدون الأداء أو ممن يتسم أداؤهم بالتدني إلى اختيار بعضهم البعض، الأمر الذي قد يؤدي إلى تحقيق قدر ضئيل من التقدم في أداء المعلّمين
- ضرورة تقدير واهتمام إدارة المدرسة بأسلوب التدريب بالزملاء كأحد الأساليب الفعالة للتطوير، حيث إن تفهم الإدارة لطبيعة التدريب ومتطلباته يساعد على تنفيذ إجراءات التدريب.
- بناء الثقة بين المعلمين من خلال الفصل بين إرشاد الأقران (التدريب بالزملاء) وتقييم المعلم.

- الابتعاد عن التغذية الراجعة اللفظية المحتوية على تقييم.

ب - المرشــد الخــبير (مرشد أوحد)

تبادر المدرسة بتوظيف أو انتداب أو تفريغ أحد الأشخاص ليباشر عمله بصفته مرشداً لجميع المعلّمين. وربما يتم الاستعانة بهذا الشخص من داخل المدرسة، أو ربما يتم الاستعانة أحياناً بأحد المتخصصين ممن يتمتعون بخبرة في هذا المجال من خارج المدرسة.

المزايا

- يتم اختيار المرشد بناء على الخبرات والقدرات التي يتمتع بها، بالإضافة إلى القدرات التي تتوافر لديه والتي تؤهله لمباشرة العمل بفاعلية مع قطاع عريض من المعلّمين.
- يتسنى للمرشد الخبير الذي يتم الاستعانة به تكوين صورة إجمالية جيدة حول احتياجات ومتطلبات التنمية المهنية، كما يمكنه طرح بعض الاقتراحات حول كيفية تحقيق بعض الصور المحددة للتنمية المهنية
- يتسنى للمرشد الخبير تحديد نقاط القوة الفردية، بالإضافة إلى تحديد بعض الطرق والوسائل التي يمكن من خلالها تقاسم هذه الخبرات مع المعلّمين.

التحديات

- تظل خبرات الإرشاد لدى عدد محدود من الأشخاص.
- لا يستطيع مرشد واحد أن يقدم الدعم الفني المناسب لجميع المعلمين بمختلف التخصصات بذات القدر من الفاعلية والتمكّن.
- قد تتعرض المعلومات أو المعارف المؤسسية للضياع، وذلك في حالة غياب هذا الخبير الأوحد، أو عدم توافره، نتيجة لأي سبب أو ظرف ما.

ج - تعـدد المرشـدين

يجوز للمدرسة أن تبادر باختيار عدد يتراوح بين أربعة إلى ستة أشخاص لمباشرة عملهم باعتبارهم مرشدين يواصلون العمل مع بقية المعلّمين. ويجوز اختيار هؤلاء الأشخاص بناءً على عوامل متعددة، تتضمن على سبيل المثال: الأقدمية، أو المصداقية، أو توافر خبرات خاصة، أو شغل منصب أو وظيفة خاصة داخل المدرسة. ويجوز أن تقوم المدرسة، على سبيل المثال، باختيار فريق الإدارة العليا، أو مجموعة من المعلّمين المتمرسين، للاضطلاع بأدوار المرشدين داخل المدرسة.

المزايا

- يتم تنمية الخبرات اللازمة لدى العديد من الأفراد على مستوى المدرسة، مما يساهم في تمكين المدرسة لبناء قدراتها في مجال التنمية المهنية.
- تتمتع هذه الإستراتيجية ببعض المرونة، وذلك من حيث تنظيم عملية رصد الملاحظات، واتخاذ الترتيبات اللازمة لتيسير جلسات التخطيط.
- تتمكن هذه المجموعة من مباشرة العمل معاً بهدف استعراض استراتيجيات حل المشكلات، وأساليب التنمية المهنية، وأنشطة التخطيط على مستوى المدرسة. وفي الوقت ذاته، يتم تقاسم الآراء ووجهات النظر المختلفة فيما بين أعضاء المجموعة الإرشادية.
- تتمكن هذه المجموعة من تقاسم أعباء العمل.

التحديات

- لا يتوافر لدى جميع أفراد المجموعة الذين يتم اختيارهم نفس القدر من الخبرات والقدرات المطلوبة.
- ربما يتطلب الأمر تزويد أعضاء هذه المجموعة – سواء كأفراد أو بشكل

جماعي – ببعض الدورات التدريبية حول أداء المرشد الفعال، لتمكينهم من اكتساب الخبرات اللازمة في بعض المجالات المحددة، والتي تتضمن على سبيل المثال عملية التقويم.

- لا يشكل غياب شخص واحد أو عدم توافره معضلة كبيرة.

إرشادات عامة حول عملية الإرشاد داخل المدرسة والفصل الدراسي

- لابد وأن يتم تنفيذ البرنامج الإرشادي باعتباره مكون أساسي في عملية الدعم التي تلتزم كافة المدارس بتوفيرها لمساندة المعلّمين خلال العام الدراسي.
- لابد من تشكيل فريق إرشادي على مستوى المدرسة.
- إن مباشرة العمل داخل الفصل الدراسي يمثل مكوناً أساسياً من البرنامج الإرشادي.
- يمكن أن يتضمن الفريق الإرشادي كبار العاملين والقياديين على مستوى المدرسة، على ألا يقتصر الفريق الإرشادي على تلك الفئة من كبار العاملين والقياديين.
- لابد وأن يخصص الوقت لعملية الإرشاد، والذي قد يصل إلى حوالي نصف إجمالي وقت العمل الخاص بالشخص المعني بتقديم الإرشاد. وفيما يلي استعراض لبعض الإرشادات العامة التي يمكن الاسترشاد بها:
- لابد وأن تطرح عملية الإرشاد تحديات على المعلّم لإعادة النظر في الأداء العام داخل الفصل الدراسي، بحيث لا تقتصر عملية الإرشاد فحسب على توفير الدعم. لابد وأن يتمثل الهدف العام في إحداث تغييرات في الممارسات العامة للمعلم على مستوى الفصل الدراسي.
- لابد وأن تستند عملية الإرشاد إلى مبدأ التعاون، ولابد أن تساهم في تعزيز

الممارسات التقييمية أو التأملية، بحيث لا تقتصر فقط على تقديم الإرشادات الواجب الالتزام بها، أو إتباع النصائح التي يتم تقديمها. ولابد من إتاحة الفرصة أمام المعلّم لتوجيه الدفة، وذلك فيما يتعلق بالاحتياجات التعليمية التي يتم تحديدها.

- على مستوى المدارس والمعلّمين، لابد من توضيح العلاقة التي تربط بين برامج الإرشاد وأنظمة إدارة الأداء المعمول بها على مستوى المدرسة.

المشكلات والتحديات العامة المتوقعة التي قد يتم التعرض لها

- قد يتعذر على بعض القيادات إدارة المهام والالتزامات الإرشادية، في ظل الأنشطة اليومية التي يختص كل منهم بتنفيذها.
- قد لا يتسنى للمدارس توفير فرصة مناسبة لكافة المعلّمين، نظراً لمحدودية الموارد والوقت المتاح والمخصص لعملية الإرشاد بجانب المهام الخاصة بكل معلم.
- قد يتسبب الاكتفاء بمرشد أوحد، أو شخص واحد يعني بشكل مباشر بالعملية الإرشادية، في تعريض المدارس لضياع المعارف، والمهارات، والخبرات، وذلك في حالة مغادرة أو تغيب هذا الشخص.
- قد يشعر "المرشد الأوحد" بالعزلة أو الوحدة، علماً بأن مباشرة العمل في فرق مصغرة قد يساهم في تيسير العملية الإرشادية، وتوفير فرص لحل المشكلات.
- قد يتعذر على المعلّمين الذين يتم اختيارهم، بناء على ما يتمتعون به من مصداقية وبناء على المهارات المتوافرة لديهم، معالجة بعض القضايا مع غيرهم من المعلّمين، كما قد يتعذر عليهم تقديم تغذية مرتجعة بناءة وتتسم بالموضوعية. وقد ينزع بعض هؤلاء المعلّمين إلى تقديم الإرشاد والدعم بشكل مباشر، وذلك بدلاً من تيسير عملية تعلم المعلّمين.

- لقد قام بالفعل عدد محدود من المعلّمين بتقديم استقالتهم عندما تعرضوا لضغوط تطالبهم بإحداث تغييرات. ولم تتمكن المدرسة من تقييم هذا الأمر باعتباره "مشكلة"، نظراً لإخفاق هؤلاء المعلّمين في تلبية احتياجات تعلم الطلاب، غير أن هذه المواقف قد تسببت في حث المرشدين على إعادة النظر في ممارساتهم، وتقييمها، والتحقق من جدواها وفاعليتها.
- عندما تتم مطالبة المعلّمين بتحديد احتياجاتهم الخاصة، قد يعمد البعض منهم إلى تحديد بعض الاحتياجات السطحية، أو تحديد بعض الأعراض، بدلاً من تحديد المسببات الفعلية.

النجاحات

تهدف برامج الإرشاد إلى تحسين ممارسات المعلّمين عن طريق توظيف أساليب ومنهجيات أمكن تحديدها والتدليل على فاعليتها من خلال الأبحاث والدراسات. ولقد اتفقت آراء الغالبية العظمى من المعلّمين ممن يتلقون الإرشاد ضمن برامج إرشادية مختلفة – كما أجمع كافة المرشدين المعنيين بعملية الإرشاد – على أنه قد تسنى لهم إحداث تغييرات هامة في ممارسات المعلّمين، وتحقيق تقدم في هذا الصدد، على نحو يساهم في تحقيق المزيد من الفوائد والمزايا لصالح الطلاب.

ويستعرض القسم التالي طبيعة وملامح تلك النجاحات التي أمكن تحقيقها، مصحوبة ببعض الاقتباسات التي تدلل على حدوث هذه النجاحات:

☺ أمكن توفير أنشطة متميزة لدعم وتأهيل المعلّمين الجدد بالمدارس، مما ساهم في تعزيز وضع المعلّمين وأدائهم خلال تلك الفترة العصيبة التي يتعمد خلالها الطلاب "اختبار" المعلّم، والتحقق من طبيعة العلاقة التي تربط بينه وبين الطلاب.

***

- "أمكن في إطار هذه الأنشطة توفير دعم ملموس للعاملين الجدد ممن لم يعتادو بعد طبيعة وملامح المدرسة"

***

☺ خلال هذه العملية، يحدث التعلّم عند مستوى عميق يساهم في تعزيز أداء قاعدة عريضة من المعلّمين.

***

- "يساهم البرنامج الإرشادي في تعميق عملية تعلّم المعلّمين. ويؤدي هذا البرنامج إلى تعزيز عملية التفاعل بشكل مكثف فيما بين المعلّم والمرشد".
- "تتيح ملفات الإنجاز المهني الفرصة لتقديم المساعدة اللازمة لتمكين المعلّمين من إجراء مناقشات تقييمية/ تأملية".
- "لقد أعرب كافة المعلّمين – بما في ذلك المتميزين منهم – عن تقديرهم لعملية التقييم والتأمل التي وردت في البرنامج الإرشادي".

***

☺ يتمكن المرشدون من تنمية مهارات متميزة، كما يتسنى لهم تفعيل أدائهم، مما يساهم في تمكينهم من تقديم تغذية راجعة فعّالة تهدف إلى تعزيز عملية التعلّم بين المعلّمين. وفي الوقت ذاته، يتم إفساح المجال أمام المرشدين للتعرف على الممارسات الصفية الفعالة بشكل شخصي.

- "هناك فوائد حقيقية يمكن للمرشد تحقيقها من خلال أداء هذا الدور الإرشادي، بالإضافة إلى التعّرف على جوانب ومعارف مختلفة".

***

☺ يتمكن المعلّمون من تحقيق تقدم ملحوظ، وتعزيز ممارساتهم التعليمية، وكيفية تدريس الطلاب والطالبات، بالإضافة إلى إدارة الفصل الدراسي، بهدف تلبية احتياجات الطلاب، سواء كأفراد أو على مستوى الفصل الدراسي في مجمله.

***

- "لقد تم إتاحة فرص متعددة أمام المعلمين للتحدث والمناقشة، كما تم إفساح المجال أمام المعلمين/المعلمات للممارسة والمشاركة في أنشطة متعددة. ويتسنى للمعلمين الآن توجيه مزيد من المعلومات الطلاب". (مرشد)
- "لابد وأن نعزي الفضل للبرنامج الإرشادي. لقد تمكنت من اكتساب ثقة وخبرات جديدة، الأمر الذي يمكنني من تحسين وتجويد أساليب التدريس التي يتم توظيفها داخل الفصل الدراسي." (معلم)
- "لقد تمكّنت المعلمة من تغيير ممارساتها. لطالما اعتادت المعلّمة على الاتصال بأولياء الأمور فقط في حالة وجود بعض الجوانب التي تبعث على القلق. وتحظى المعلمة الآن بتقدير أولياء الأمور". (مرشد)
- "أتحدث الآن بمقدار أقل عما اعتدت عليه فيما مضى. الآن، تغلب على الفصل الدراسي الأنشطة المتمركزة حول التلميذ، كما أنني توقفت عن محاولة تناول قضايا أو موضوعات عديدة خلال حصة واحدة". (معلم)
- "لقد تعرفت على العديد من الجوانب المرتبطة بعملية التدريس. وفي الوقت ذاته، تمكنت من تحقيق فهم أفضل حول الاحتياجات والثقافات المختلفة المرتبطة بطلاب/ طالبات فصلي". (معلم)
- "لقد تمكنت من اكتساب مزيد من الثقة من خلال التغذية المرتجعة (المستمدة من المرشد). ومن جهة أخرى، فلقد أُتيحت لي فرص متميزة للمشاركة في

بعض الأنشطة العملية، والتي تمكنت في إطارها من مشاهدة المرشد أثناء مباشرة العمل". (معلم)

***

☺ يتمكن الطلاب من الاستفادة من التغييرات التي يتم إدخالها في الفصل الدراسي.

***

- "لقد تمكن المعلمون من تغيير السلوكيات التي يتبناها الطلاب، كما أمكن تعزيز إحساسهم بتقدير الذات. ويروق الآن للطلاب المطالعة والقراءة، كما يمكنهم الانهماك في المهام المُسندة إليهم طوال الوقت. وفي الوقت ذاته، تمكن الطلاب من رفع مستوى توقعاتهم حول القدرات المتوافرة لديهم للمشاركة بشكل إيجابي وفعال في مختلف الدروس". (معلم)
- "يمكن إشراك المزيد من الطلاب في عملية التعلم. وفي الوقت ذاته، يمكن تنظيم الدروس على نحو فعال، كما يتضح الآن الغرض الرئيسي المراد تحقيقه من خلال الدرس". (مرشد)
- "لقد تمكننا الآن من تحقيق فهم أفضل حول قطاع عريض من الأنشطة اللازم تنفيذها داخل الفصل الدراسي، ومن ثم أمكن إشراك المزيد من الطلاب في الأنشطة المختلفة، وتقليل أعداد الطلاب ممن لا يتم إشراكهم في تنفيذ الأنشطة" (معلم)
- "لقد أمكن توفير بيئة تتسم بالألفة مع الطلاب. ولقد تمكن المعلم من تشجيع الطلاب على المشاركة، كما تمكّن الطلاب من التجاوب مع الفرص التعليمية المتاحة أمامهم". (مرشد)

- "لقد أمكن إحداث تغييرات إيجابية في اتجاهات الطلاب نحو عملية التعلم، كما أمكن تعزيز مخرجات التعلّم. وفي الوقت ذاته، أمكن تحقيق تقدم ملحوظ في قراءة المعلومات ومعالجتها والتعامل معها". (معلم)
- "لقد اعتادت المعلمة على الوقوف داخل الفصل الدراسي، لتصرخ في وجه الطلاب. أما الآن، تتمتع المعلمة بالثقة اللازمة التي تمكنها من التخفيف من سيطرتها ورقابتها على الموقف، لتتيح الفرصة أمام الطلاب للعمل في مجموعات تعاونية". (مرشد)
- "في بداية الأمر، أعربت المعلمة عن امتعاضها من سوء سلوك الطلاب وعدم انضباطهم داخل الفصل الدراسي. ونتيجة لهذا الأمر، فلقد اتخمت اللغة التي اعتادت على استخدامها بالكلمات والمصطلحات غير الملائمة. ولكن، وكنتيجة لتوظيف بعض الإستراتيجيات التي تساهم في إثابة الانضباط والسلوك المناسب بين الطلاب، تمكن الفصل بشكل عام من الالتزام بقواعد العمل الموضوعة. وسرعان ما انتابت المعلمة مشاعر الراحة تجاه الفصل الدراسي مجدداً، وهو ما أدى إلى تحسين العلاقة القائمة بين المعلمة والفصل الدراسي مرة أخرى". (مرشد)
- "يمكن الآن تعزيز وتفعيل مشاركة الطلاب والاستمتاع بالفصل الدراسي. وفي الوقت ذاته، تُتاح الفرصة الآن أمام الطلاب لتقديم تغذية راجعة حول عملية تعلمهم الخاصة، وأيضاً حول كيفية تصميم البرنامج التعليمي". (مرشد)

***

☺ قيام عدد محدود من المعلمين ممن تعذر عليهم تلبية احتياجات الطلاب، أو ممن لم يبدوا استعدادهم لتلبية تلك الاحتياجات، بتقديم استقالتهم، ولقد

تعذر على عدد أخر من المعلمين ممن يتلقون الإرشاد تحقيق تقدم ملحوظ نحو التغييرات المطلوب إجرائها.

***

- "لم يتمكن هذا المعلم من مسايرة التطورات. ولقد قام هذا المعلم باستخدام أسلوب، يمكن تصنيفه باعتباره مقاومة سلبية. ولم يمكنه تحقيق أي تغييرات". (المرشد)

***

☺ يشعر المعلمون الذين يتلقون الإرشاد باستفادة المدرسة بشكل عام من عملية الإرشاد، حيث يؤدي البرنامج الإرشادي إلى إحداث تغييرات وتحولات في الثقافة السائدة بالمدرسة.

***

- "لقد تغير توازن اللعبة، كما بدأت هذه التطورات في الانتشار لمزيد من العاملين بالمدرسة".
- "تتيح هذه العملية الفرصة أمام انفتاح الفصول الدراسية، كما تساهم في دعم المعلمين على التغلب على مشاعرهم بالعزلة".
- "لقد أثبتت عملية تجول المعلمين فيما بين الفصول الدراسية نجاحها، وذلك نظراً لأن الطلاب يمكنهم مشاهدة المعلمين أثناء دخولهم وخروجهم، كما يمكنهم تقبل هذا الأمر، وتقديره، وإدراك أبعاده".
- "لقد أمكن توفير مساحة كافية لتعزيز الحوار الداعم والإيجابي".
- "يتضح جلياً أن المعلمين قد أمكنهم تعزيز أدائهم، وذلك نظراً لإيقانهم بوجود المرشد إلى جانبهم".

- "يتمكن فريق العمل المعني بعملية الإرشاد من اقتناص الفرصة المتاحة بهدف تحقيق التنمية الذاتية، هذا بالإضافة إلى توسيع الحدود، بحيث يتمكن المعلم من بلوغ مناطق جديدة".

- "لقد تمكنت المعلمة الآن من تنظيم أدائها، كما تمكنت أيضاً من إظهار المزيد من الالتزام نحو مدرستها".

- "لقد تمكن المُعلّم من تبني مهارات التقييم والتأمل، وذلك على الرغم من أنه لازال يتبني موقفاً دفاعياً. ويمكنه الآن تقاسم الموارد بصورة أكبر مع زملائه/ زميلاته، هذا بالإضافة إلى تقبل بعض التغذية الراجعة التي يحصل عليها".

أساسيات لتعزيز التعاون الناجح

- إن الجهد المبذول في توثيق علاقات التعاون داخل المدارس التي تقع على مستوى الإدارة، يماثل إلى حد كبير ذلك الجهد المطلوب لتعزيز العناصر والمكونات الأخرى المتضمنة في عملية الإصلاح المدرسي. ومن الجدير بالذكر أن التخلف عن إجراء تقييم متمعن ومدروس للاحتياجات القائمة والموارد المتاحة، والامتناع عن تشجيع المعلّمين على تبني اتجاهات داعمة، قد يتسبب في تعريض هذه البرامج للفشل والإخفاق. غير أنه ومن خلال تنفيذ برامج يتم تصميمها وتخطيطها وتطبيقها بناء على المعطيات والمشاركة الموسعة من قبل المعلّمين، واستناداً إلى الدعم الإداري اللازم توفيره، يمكن إلى حد كبير تحقيق العديد من الفوائد.

- من الضروري إتاحة الوقت الكافي، وتوفير التدريبات المطلوبة، وتخصيص الموارد اللازمة، مما يساهم في تغيير المنظور العام لهذه الأنشطة التعاونية، وتغيير اتجاهات المعلّمين نحوها باعتبارها أعباء إضافية.

- **يجب تعظيم فاعلية الدورات التدريبية، عن طريق البدء في عقد جلسات إرشاد الأقران مباشرة بعد الانتهاء من التدريب.**

- **ويجب بذل الجهد من أجل تشجيع هيئة التدريس بشكل عام على الاشتراك في عملية إرشاد الأقران خمس مرات خلال الأسبوعين أو الأسابيع الثلاث الأولى بعد انتهاء الدورة التدريبية، وفي حالة عدم بدء جلسات الإرشاد خلال شهر واحد من انتهاء الدورة التدريبية، قد يتعذر على المعلّمين وغيرهم من العاملين بالمدرسة تذكر كافة المعلومات التي أمكنهم الحصول عليها خلال الدورات التدريبية، علماً بأن هذا الأمر من شأنه التسبب في حدوث ارتباك وإثارة مشاعر القلق لدى المعنيين بهذه العملية.**

- **يجب تحديد شخص واحد ليختص بمسئوليات المنسق العام لبرامج الإرشاد. ويختص هذا المنسق بتنظيم برنامج العمل، وترتيب الاجتماعات، وتوفير الأدوات والمواد اللازمة لعملية الملاحظة، وخلافه.**

- **يجب إدراج البنود والموضوعات المرتبطة بعملية إرشاد الأقران في صدارة أجندة العمل المقرر مناقشتها خلال اجتماعات هيئة التدريس والعاملين بالمدرسة.**

- **يُراعى تأجيل اجتماعات إرشاد الأقران في حالة عدم توافر خبرات كافية فيما بين المعلّمين تمكنهم من التعامل مع بعضهم البعض والتجاوب مع الاحتياجات المختلفة، ويجب تسليط الضوء على مختلف الأنشطة التعاونية الأخرى والتي تتضمن على سبيل المثال الاجتماعات التي يتم عقدها على مستوى كل صف دراسي، والتدريس الثنائي، والمشاركة في صناعة القرارات. ويجب الانتقال إلى عملية إرشاد الأقران بعد أن يعتاد فريق العمل وهيئة التدريس على العمل الجماعي، وبعد أن تتأصل هذه الأنشطة الجماعية**

وتصبح تقليداً أو عُرفاً داخل المدرسة.

- توفير الدعم اللازم لعملية إرشاد الأقران.. ويمثل الدعم الإداري الذي يتم توفيره لعملية إرشاد الأقران مكوناً هاماً يساهم في إنجاح هذه العملية. ويجب توفير هذا الدعم في جوانب مختلفة، تتضمن على سبيل المثال:

- تنظيم الجدول المدرسي بما يتيح الوقت المخصص للإرشاد التربوي.
- الاشراف ومتابعة تنفيذ جلسات الارشاد بالفصول.
- تيسير عقد الدورات التدريبية الأولية.
- تنظيم اللقاءات الخاصة بين المعلمين معاً لتبادل الخبرات حول عملية الارشاد.
- تنظيم مجموعات الدعم

الإجراءات والخطوات الخاصة بالعملية الإرشادية بين المعلم الحديث والمرشد

اللقاء القبلى ويتضمن الإجراءات التالية :

- تصميم إطار عام للدرس المقرر التعرض له وذلك في شكل تعاوني بين المرشد والمعلّم.
- توضيح الدرس المقرر فى مادة اللغة العربية والفرع المراد تدريسه واستعراض الهدف الرئيسي المراد تحقيقه، والتعرض لبعض المفاهيم الرئيسية بالمادة مما يساهم في توجيه عملية اتخاذ القرارات.
- يجوز للمرشد والمعلّم اتخاذ قرار حول كيفية مباشرة العمل في إطار فريق ثنائي والتعاون معاً لتدريس الفصل الدراسي.
- قيام فريق الإدارة أو القيادة العليا بالمدرسة بإبراز ضرورة تحديد المحاور أو

الموضوعات الرئيسية المقرر التعرض لها عن طريق برامج الإرشاد (مثل تطبيق استراتيجيات التعلم النشط)، بناء على مدى إلمامهم ودرايتهم بطرق التدريس واحتياجات طلاب المدرسة.

- إتاحة الفرصة أمام المعلّم الذي يتلقى الإرشاد لتحديد الاحتياجات بشكل ذاتي وفردي.
- يتيح هذا اللقاء الوقت الكافي لتوضيح الدرس المقرر واستعراض الهدف الرئيسي المراد تحقيقه، والتعرّض لبعض المفاهيم الرئيسية بالمادة.
- يُفسح هذا الاجتماع المجال أمام المرشد للتحقق من مدى عُمق المعارف التي تتوافر لدى المعلّم.
- يتيح هذا اللقاء الوقت الكافي أمام مناقشة مختلف الإستراتيجيات الفعّالة لتيسير عملية التدريس.
- فرصة جيدة للتعرف على بعض التحديات المتوقعة والتي يمكن أن تعترض عملية تعلّم الطلاب.
- تحديد بعض المحاور الرئيسية التي يجب توجيه انتباه خاص إليها أثناء عملية الملاحظة.
- تمهيد الطريق وتوجيه الانتباه على محاور محددة.
- تحديد المغالطات المحتملة التي يمكن تحديدها ومعالجتها بصورة مباشرة أثناء تطبيق الدرس.
- تحديد الأنشطة التي يخطط المعلّم لتنفيذها أثناء هذا الدرس.
- تحديد المجالات والجوانب التي ربما يواجه الطلاب صعوبة في استيعابها.
- تحديد المفاهيم الخاطئة التي ربما يتبناها الطلاب فيما يتعلق بالمحتوى التعليمي.

أثناء عملية الملاحظة الإرشادية ويتضمن الإجراءات التالية :

- يلتزم المرشد برصد ملاحظاته حول عملية التدريس وذلك أثناء تطبيق المعلّم للدرس الذي سبق وأن تمت مناقشته فيما بين المعلّم والمرشد.
- يعني المرشد بشكل عام بجمع البيانات والمعلومات اللازمة
- يقوم المعلّم برصد ملاحظاته حول أداء المرشد أثناء قيامه بتقديم درس توضيحي.
- يقوم الملاحظ – سواء المعلّم أو المرشد – بتسجيل ملاحظاته حول ما يحدث داخل الفصل الدراسي.
- يقضي المرشد التربوي قدراً كبيراً من الوقت في تقديم الدعم اللازم لتعزيز عملية التدريس داخل الفصل الدراسي.
- الكشف عن الأخطاء التعليمية التي قد يرتكبها المعلّم والسهوات التي قد تصدر عن المعلّمين خلال تقديم وشرح المادة

اللقاء البعدى ويتضمن الإجراءات التالية :

- يعرض المرشد المعلومات التي قام بجمعها من داخل الفصل
- يبادر المرشد بتقديم تغذية راجعة
- يقوم المرشد بتشجيع المعلّم على التأمل في الدرس، وذلك بهدف بناء قدرات المعلّم.
- تساهم المناقشات والمحادثات التي يتم إجرائها حول مستوى استيعاب وفهم الطلاب ونتائج أدائهم في توليد المزيد من الأفكار وإثارة بعض الأفكار.
- تؤدي هذه المناقشات إلى طرح بعض الخطوات المُقبلة التي يلتزم المعلّم باتخاذها.

- يتيح اللقاء الفرصة أمام تقييم عملية التعلّم، وتعزيز عملية التدريس، وتعديل الخطط التعليمية.
- عادة ما يتعرض المعلّم خلال اللقاء لبعض القضايا المرتبطة بالمبـادرات التي يتخـذها المعلّـم، بالإضـافـة إلى بعـض السيناريوهات التي تحمل عنوان "مـاذا لو أن...؟"
- الوقوف على أداء الطلاب والتحقق من النتائج والمُخرجات التي يمكنهم إنجازها خلال فترة الملاحظة بالفصل الدراسي.

تبادل النتائج التي يتم التوصـل إليها من خـلال تقييـم مسـتوى فهـم واسـ

الفصــل الخامس

النماذج التطبيقية

خطة التدريس

هى إطار محدد يلخص فيه المعلم اهداف درسه ومحتواه وإجراءات تنفيذه داخل الفصل.

هى دليل عمل المعلم داخل الفصل الذى يجنبه العشوائية فى التعليم والتدريس.

هى تصور للموقف التعليمى من جانب المعلم فى ضوء ما قام بتحديده من اهداف، وما يرجوه من نتائج.

هى سيناريو يحدد الأفعال والأقوال ويحدد الادوار فى الموقف التعليمى.

ان إتقان مهارة التخطيط الجيد للدروس يتطلب ان يجيد المعلم الكثير من مهارات التدريس، مثل.

صياغة الاهداف التعليمية المحددة والواضحة.

تحليل محتوى المنهج الدراسى، وتنظيم تتابع الخبرات.

اختيار أساليب التقويم المختلفة او أعدادها.

لماذا التخطيط للدروس؟

التخطيط الجيد للدروس يعمل على تحقيق الآتي:

تنظيم أفكار المعلم وترتيبها.

تجنب التكرار والملل.

التجديد المستمر فى الأفكار والأساليب التدريسية.

تعظيم ثقة المعلم بنفسه، ورضاه عن عمله، وقدرته على مواجهة المشكلات داخل الفصل.

تنمية قدرات المعلم على استخدام الوسائل التعليمية المتطورة.

اكتساب ثقة التلاميذ، وزيادة دافعيتهم للتعلم، وتجاوبهم مع المعلومة.

ماذا يجب أن يفعل المعلم الجيد قبل اعداد خطة التدريس؟

- التفكير جيداً فى افضل طريقة لتناول موضوع الدرس فى ضوء مستوى التلاميذ، ومعلوماتهم ومهاراتهم السابقة المرتبطة به.
- مراعاة الزمن المتاح لتدريس الموضوع.
- انتقاء الأمثلة التى ستستخدم فى عرض الدرس وبعض الأسئلة الهامة التى سوف تسأل للتلاميذ.
- تحديد كيفية تحقيق مشاركة إيجابية من جميع تلاميذ الفصل.
- اختيار او اعداد الوسائل المناسبة لموضوع الدرس.

المكونات الاساسية لخطة الدرس:

- تحديد الموضوع: الافكار الرئيسية او المفاهيم الاساسية " المتضمنة فى درس ... فى كتاب... ".
- تحديد اهداف الدرس: " ما المتوقع ان يكتسبه التلاميذ بنهاية هذا الدرس من: معلومات / مهارات / اتجاهات / قيم؟
- تحديد مصادر التعلم: " الكتاب المقرر/ السبورة/ البطاقات / الصور

والملصقات / فناء المدرسة / حديقة المدرسة / مسرح المدرسة / المكتبة/ المعمل/ الورشة ".

تحديد إجراءات تنفيذ الدرس: داخل الفصل سوف أقوم بـ:

تهيئة التلاميذ لموضوع الدرس.

عرض موضوع الدرس باستخدام استراتيجيات التدريس المناسبة للأهداف.

اختبار مدى تحقيق اهداف الدرس.

تعيين مجموعة من الانشطة والتدريبات الإضافية.

لاحظ ان:

اهداف الدرس هى العمود الفقرى لخطة تدريسه، منها تبدأ، وعلى هديها تسير، واليها تنتهى.

تحقيق الاهداف يعنى دقة الخطة والبراعة فى التنفيذ.

كيف تتقن مهارة التخطيط للتدريس؟

ان مهارة تخطيط الدروس تتطلب منك قبل الدخول إلى الفصل أو المعمل أو الورشة ان تضع إجابات للأسئلة التالية:

ما الموضوع الذى سوف أقوم بتدريسه؟

وفى اى صف؟ وأي فصل؟

وما النتائج المتوقعة من تدريسه؟

وما الوسائل التى تساعد التلاميذ فى التعلم؟

وكيف احكم على نجاحى فى تدريسه؟

أسس التخطيط الجيد للدروس:

التخطيط الجيد للدروس له أسس ينبغي أن يراعيها المعلم من أبرزها (مصطفى إسماعيل ١٤١٨، ٢٤٤)

١. أن تكون لدى المعلم معرفة بالأهداف العامة والخاصة وخلفية عملية بطريق صياغة الأهداف السلوكية.

٢. أن تكون لدى المعلم خلفية معرفية بمستويات تلاميذه بصفة عامة حتى يتمكن من تقديم خبرات متنوعة تتلاءم واستعداد التلاميذ وميولهم ورغباتهم.

٣. أن تكون لدى المعلم معرفة جيدة بمحتويات المنهج، ومفرداته والتعليمات التوجيهية التي تساعد على تنفيذه.

٤. أن يكون المعلم ملمًا إلمامًا جيدًا بشئون المدرسة التي يعمل بها، والإمكانات التي تتعلق بالمادة والوسائل التعليمية لتدريسها.

٥. أن يكون المعلم ملمًا بالبيئة المحيطة بالمدرسة، والإمكانات المتوافرة بها التي تعين على أداء وظيفته.

مكونات الخطة اليومية للدروس:

الخطة اليومية للدروس غير الخطة السنوية أو الخطة الفصلية، فالخطة اليومية قصيرة المدى، ويضعها المعلم لأداء واحد، أما الخطة السنوية فخطة طويلة المدى تكون على مدار السنة أو الفصل الدراسي. وليس للخطة اليومية شكل واحد متفق عليه، فبعض المربين يرون أن تتضمن كل تفصيلات الدرس، وبعضهم يرى أن تتضمن بالطول ولا بالقصر، وإنما بتوافر المكونات الأساسية للخطة، والتي تشمل في (المرجع السابق، ص٢٥٠):

١- البيانات الأولية:

وهي البيانات التي تضع المعلم في مواجهة الموقف الذي سيعمل من خلاله، فيضع في ذهنه عدد الطلاب الذين يخطط لهم، وما بينهم من فروق فردية، والتاريخ الذي سينفذ فيه الخطة، وكذلك الصف، والموضوع، وغير ذلك من البيانات الأولية التي تساعد على تصور المواقف التعليمية الفعلية.

٢- مراجعة التعلم القبلي والتهيئة الحافزة:

ويقصد بالتعلم القبلي مجموع المتطلبات الأساسية من المفاهيم والحقائق والمهارات والقيم والاتجاهات التي ترتبط مباشرة بالموضوع أو الهدف، ويتوقف عليها تعلم الموضوع الجديد وتحقيق أهدافه، ويتحقق ذلك بطرح بعض الأسئلة في بداية الحصة كتقويم لما تعلموه، ويمكن أن تتنوع التهيئة في شكل قصة، أو لغز، أو غير ذلك مما يجذب التلاميذ ويشوقهم.

٣- تحديد الأهداف التعليمية:

ويقصد به تحديد الأهداف التي ينتظر تحقيقها في نهاية الدرس، بشكل سلوكي دقيق على أن تكون واضحة ومحددة، وقابلة للملاحظة والقياس، وتصف نواتج التعلم.

٤- تحديد المحتوى التعليمي:

وتتضمن الخطوط العريضة للدرس بكتابة العناصر والنقاط المهمة والمناسبة لتحقيق كل هدف، والأدلة والشواهد التي تثريها مع ربطها بالحياة وواقع التلاميذ.

٥- المناشط التعليمية:

وهى المناشط التي سيمارسها التلاميذ أو المعلم أثناء تنفيذ الدرس وتشمل

المناشط المسموعة، والمقروءة، والمكتوبة، والمرئية؛ مما يجذب التلاميذ ويحفزهم للدراسة والتعلم.

٦- أساليب التعليم واستراتيجياته:

ويتضمن الخطوات التي سيتبعها المعلم لتحقيق كل هدف، ونوع التفاعل الذي يمكن أن يحدث في كل خطوة، وكيفية توجيهه، والتغذية الراجعة المناسبة له. فيكتب مثلاً: أسلوب طرح الأسئلة، ويكون بإثارة الأسئلة التالية ويسجل شيئًا منها، أو يكتب مثلاً أسلوب القصة، فيسجل عنوان القصة التي سيطرحها على تلاميذه، ومغزاها أو الهدف منها، وكيفية توجيهها.

٧- الوسائل التعليمية:

يسجل المعلم ما أعده منها، أو تأكد من وجوده ومناسبته للدرس على أن يكتب متى سيستخدمها.

٨- التقويم:

ويسجل فيه المعلم الأسئلة التي سيطرحها للتأكد من مدى تحقيق الأهداف، والأسئلة البنائية أمام كل هدف، والأسئلة الختامية التي سيطرحها قبيل انتهاء الحصة، ويسجل مدى تمكن التلاميذ من الإجابة عنها، ونقاط الضعف والقوة التي اكتشفها.

٩- التعيينات والواجبات:

وهي التي تثري التعلم، وتجدد نشاط التلميذ وترسخ ما تعلمه في الصف، ويشترط أن تكون واضحة ومناسبة للتلاميذ، وأن تكون متنوعة، فتكون مرة تعيينات كتابية، ومرة سمعية، ومرة مرئية، وأخرى عملية.

١٠- الزمن المتوقع لإنجاز كل هدف:

وذلك يعين المعلم على الالتزام بوقت الحصة، ويساعد على تنظيم الأداء بشكل جيد.

١١- المراجع المتصلة بالدرس والتي تزيد من فاعليته:

وتكون مما يتيسر على التلاميذ الوصول إليها.

١٢- الخط الجميل

والكتابة الصحيحة والإخراج الجميل.

الأهداف التعليمية:

هى عبارات تصف ما يجب ان تضيفه دراسة موضوع معين إلى رصيد المتعلم من (معلومات / مهارات / اتجاهات / قيم)

مستويات الأهداف:

(أ) اهداف عامة:

هى اهداف مقرر دراسى على مدار عام كامل او فصل دراسى.

(ب) اهداف اقل عمومية واكثر تحديداً:

هى اهداف وحدة من مقرر دراسى.

(جـ) اهداف سلوكية أو ادائية:

هى أهداف درس معين.

كيف تصوغ هدفاً جيداً؟

أقرا وتأمل جيداً أمثلة الاهداف التعليمية فى المجموعتين في الجدول التالي، ولاحظ الفعل المضارع فى كل مثال:

المجموعة الاولى	المجموعة الثانية
أن يميز التلميذ انواع المحولات	أن يستوعب التلميذ افكار الدرس
أن يرسم التلميذ مضلع منتظم	أن يـدرك التلميـذ اهميـة المحافظـة علـى الآثار
أن يرتـب التلميـذ أدوات التجربـة بصـورة صحيحة	أن يفهم التلميذ معانى المفردات الجديدة فى الدرس
أن يقارن التلميذ بين المحول والمولد	أن يدرك التلميذ اهمية التعليم الصناعى
أن يستخدم التلميذ البرجل فى رسم بعض العمليات الهندسية	أن يكتسب التلميذ مهارة الرسم

يلاحظ من الفعل المضارع في المجموعة الأولى أن الهدف محدد ويمكن قياسه بينما أفعال المجموعة الثانية عام ولا يمكن قياسه.

الأهداف التربوية والتعليمية

١ـ الأهداف هو ما يُتوقع من النظام التعليمي أن يحققه.

٢ـ الأهداف هامة في توجيه نشاط الأفراد والمؤسسات فإن ذلك يتطلب تحديدها بدقة

٣ـ تنقسم الأهداف إلى أهداف عامة للمجتمع (تنبع من فلسفة المجتمع

وتوجهاته)، أهداف خاصة بكل جهاز أو قطاع (التعليم، الصحة،... إلخ)، أهداف أكثر تحديداً داخل كل قطاع.... (متدرجة)

معنى الهدف

- لغةً: هو الغاية البعيدة التي توجه النشاط وتدفع السلوك
- اصطلاحاً: الهدف التربوي هو التغير المرغوب الذي تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقه في سلوك التلاميذ
- هو وصف للنتاج التعليمي الحادث في سلوك المتعلم (وصف لما سيكون عليه المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية)
- هو وصف لنمط من أنماط السلوك ينتظر حدوثه في شخصية المتعلم نتيجة مروره بخبرة تعليمية أو موقف تعليمي.

مستويات الأهداف التربوية والتعليمية وأبعادها

١- أهداف عامة: تصلح لكل زمان ومكان، يصعب قياسها، يمكن أن تتحول إلى شعارات (إعداد المواطن الصالح، تحقيق مجانية التعليم، تحقيق ديمقراطية التعليم... إلخ).

٢- أهداف محددة: كالتي يضعها المعلم قبل قيامه بشرح الدرس

٣- أهداف تربوية عامة: القيم العظمي/الأهداف القومية المنشودة من نظام التعليم والتي توضع في ظل السياسة العامة للدولة

٤- أهداف تعليمية: التي توجه عمل المعلم وتظهر في سلوك التلاميذ (لذلك سميت أهداف تعليمية سلوكية)

تصنيف آخر:

- **مستوى عام Ed. Aims: يصف المحصلة النهائية للعملية التربوية أو لبرنامج تعليمي معين مثل أهداف التعليم الجامعي [ما تسعى التربية إلى تحقيقه، يحدد أسس اتخاذ القرارات التربوية]**
- **مستوى متوسط: أقل عمومية وهو تفصيل أو وصف للأهداف التعليمية لبرنامج، وحدة، مقرر. (تنمية مهارات الكتابة والقراءة يمكن تحليله إلى أهداف أكثر تحديداً)**
- **مستوى خاص: أكثر تحديداً وتفصيلاً بحيث تصبح الأهداف موجهات للعمل (وصف مهام أو أعمال مطلوبة tasks، سلوكية إجرائية)**
- **مثال: تعرف الحروف الأبجدية في المرحلة الابتدائية (هدف متوسط)**

التمييز بين الحروف المتشابهة (ب، ت، ث أو س، ش)

تصنيف نورمان (٤ مستويات):

١. الأهداف النهائية البعيدة مقابل الأهداف المباشرة القريبة

نهائية: الأداء المثالي للأفراد في المواقف الحقيقية (عامة، شاملة، طويلة الأجل، تحدد مسار البرنامج التربوي)

مثال: إعداد المعلم لتلبية تحديات عصر المعلومات

الأهداف المباشرة القريبة: تشتق من الأهداف النهائية، أكثر تحديداً على المدى القصير، يمكن الاستفادة منها عند تخطيط وحدات تعليمية أو عند وضع استراتيجيات تدريس

- **اتقان مهارات القراءة والكتابة**

٢. أهداف عامة مقابل أهداف خاصة

عامة: تعطي فكرة عامة لما هو متوقع

- القدرة على القراءة بفهم، القدرة على حل المشكلات، فهم العلاقة بين الأرض والشمس

خاصة: تشير إلى تغيرات سلوكية متوقعة في التلاميذ

- أن يعدد المتعلم أسباب اندلا ع الحرب العالمية الثانية
- أن يحدد المتعلم أجزاء الزهرة

٣. أهداف ملموسة مقابل أهداف غير ملموسة

ملموسة: توفرت فيه درجة عالية من المعرفة أو المهارة

- أن يذكر المتعلم مخترع آلة الهاتف (معرفة)
- أن يطبع الطالب ٣٠ كلمة في دقيقة (مهارة)

غير ملموسة: تتعلق بالمجال الانفعالي الوجداني (كالاهتمامات والميول والاتجاهات)

- أن يتذوق المتعلم أوجه الجمال في القصيدة

٤. أهداف مفردة مقابل أهداف متعددة المساق (المقرر)

مفردة: تختص بمساق دراسي واحد

- أن يميز بين الجملة التامة والجملة الناقصة (مقرر لغة عربية)

متعددة: تعتمد على عدد من المساقات

- أن يتدرب على طريقة حل المشكلات

المستويات المختلفة للأهداف التربوية

١- الأهداف الوطنية: أهداف التنمية الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية (الخطط القومية العامة للدولة)

٢- الأهداف التربوية الوطنية: تشتق من الأهداف الوطنية وخطط التعليم طويلة الأجل

٣- الأهداف العامة للتربية (النهائية): تشتق من الأهداف الوطنية وفلسفة الدولة وأهدافها من النظام التعليمي

٤- الأهداف التعليمية المرحلية: متعلقة بكل مرحلة من مراحل التعليم

٥- الأهداف العامة للمناهج: تتعلق بكل فرع

٦- الأهداف التعليمية الخاصة بوحدة دراسية: مجالات السلوك المختلفة

٧- أهداف سلوكية لوحدة معينة: (واضحة، محددة، قابلة للقياس، قابلة للتقييم)

المشكلات التي تواجه المعلمين في تحديد وصياغة الأهداف

١. القصور في تحديدها وتوضيح معانيها الدقيقة وتفسير عناصرها السلوكية في أدلة المعلمين والمواد الدراسية المختلفة

من الأهداف المقترحة في دليل أحد المناهج تحقيق "المواطنة الصالحة" — السؤال هو كيف؟ وما معنى المواطنة الصالحة التي تريد (المواطن الصالح المطيع أم المفكر، الذي يوجهه الآخرين أم الذي يوجه نفسه)

٢. صعوبة اختيار أساليب وأدوات القياس المناسبة لقياس السلوك المرغوب

● عندما يريد المعلم أن يتحقق من هدفه نتيجة سلوكية معينة وليكن إتقان التلميذ مهارة تصنيف الكتب ثم يقيس هذه المهارة باختبارات لفظية

تتطلب إجابة شفوية أو تحريرية

(قد ينجح أى طالب في هذا المقرر ولكن هذا لا يعني قدرته على تطبيق ما تعلمه في صياغة الأهداف التعليمية لمقرر دراسي معين)

هدف اكتساب اتجاهات ايجابية عن الأقليات – وحدات في المناهج يتعلم منها التلميذ نظرياً ونقيس تعلمه – ولكن لا نستطيع أن نقيس سلوكه

٣. صياغة المعلم الأهداف في ضوء تقديره الكلي للتلميذ (افتراض أن التلميذ مستواه جيد أو ضعيف...) وليس إلى تقويم سلوكي محدد ودقيق

مثال: أن يدرس التلميذ مقرر على أساس تقدير كلي لتحصيله بدلاً من تقويم مفصل للمهارات والخبرات (مدرسة الشويفات)

٤. تحديد الأهداف في ضوء ما يقومون به وليس في ضوء ما سيقوم به المتعلم من سلوك. المفترض أن يكون التعليم من أجل المتعلم وليس الهدف هو النشاط الذي يقوم به المعلم.

مثال: الهدف من الدرس

- تدريب التلاميذ على استخدام لوحة المفاتيح
- أن يستطيع المتعلم استخدام الأصابع العشرة عند الكتابة على لوحة المفاتيح

٥. الاهتمام بأهداف المستويات الدنيا من المعرفة على حساب أهداف تعليمية أخرى مثل التحليل والتطبيق وكذلك اغفال أهداف المجال الوجداني والمهاري

٦. تعيين الأهداف في صورة وصف محتوى الدرس أو المقرر كما هو العادة في

الكتب الدراسية وذكر العناوين الرئيسية على أنها تعبر عن هدف ما وهذا غير صحيح لأنه لا توجد إشارة لنمط السلوك أو الأداء اذي سيكون المتعلم قادراً على أدائه بعد المرور بالخبرة التعليمية

- الهدف هو مناقشة أسباب حدوث إعصار جونو – لا يعبر عن هدف بل عن محتوى الدرس

٧. تصاغ بعض الأهداف بطرق يصعب فهمها من قبل المتعلم

- اجتهد في المرة القادمة (هو يقصد أن يقوم المتعلم بسلوكيات محددة ولكن الصياغة عامة مما يفقد الهدف وضوحه)
- إذن يجب أن تصاغ الأهداف السلوكيات المتوقعة من التلاميذ بصورة محددة حتى يستطيعوا متابعة الخطوات التي تؤدي إلى تحقيقها

مصادر اشتقاق الأهداف

١- التقدميون: تنبع الأهداف من المتعلمين وحاجاتهم وميولهم ومشكلاتهم

٢- التقليديون: من المعرفة والمواد الدراسية

٣- الإنسانيون: المشكلات الاجتماعية التي يعيشها المجتمع

٤- التربويون: فلسفة التربية السائدة في المجتمع

طرق صياغة الأهداف

من الطرق الأكثر فائدة في صياغة الأهداف التعليمية أن نعبر عن الهدف في عبارة/عبارات توضح نتائج التعلم المتوقع أن تحدث بعد مرور التلاميذ بخبرة التعلم.

–– مثلاً بعد أن يوضح المعلم عملياً كيفية تركيب جهاز غاز الأيدروجين

نتوقع أن يتمكن التلميذ من:

- أن يصف الخطوات التي تتبع لتركيب الجهاز.
- أن يكتب الاحتياطات التي يجب مراعاتها عند تركيب الجهاز.
- أن يظهر المهارة في تركيب الجهاز بنفسه.

الأهداف التعليمية/السلوكية

مفهوم الهدف التعليمي:

- السلوك الذي يجب على المتعلم أن يحققه في نهاية فترة التعلم نتيجة لممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة.
- هو ناتج التعلم الذي يعبر عنه الهدف في صورة سلوكية.
- السلوك الجديد المتوقع عند المتعلم نتيجة تفاعله بخبرة تعليمية
- قد تكون نواتج التعلم التي تعبر عنها الأهداف اكتساب معرفة (جانب معرفي) أو مهارة (جانب مهاري) أو سلوك يرتبط بالميول والاهتمامات والقيم والاتجاهات (جانب وجداني)
- أهداف تربوية عامة (غايات) أهداف تعليمية سلوكية

مراحل/خطوات صياغة الأهداف التعليمية السلوكية

١. توصيف العمل: ذكر الخطوات التي تتبع في تأديته، وغالباً ما نعبر عن هذه الخطوات بأفعال إجرائية واضحة ملموسة مثل (يحدد، يسمي، يميز...)

٢. تحليل العمل: يسأل المعلم نفسه ما المعارف، المهارات والقدرات، الميول والاتجاهات التي يفترض أن يكتسبها المتعلم من خلال الدرس/الوحدة؟ ما المصادر والأدوات والوسائل؟

٣. تحليل محتوى المادة: إلى معارف، مهارات، اتجاهات بما يساعد على تحديد أفعال سلوكية ونواتج تعلم دقيقة بعيدة عن التعميم والخلط وعلى التركيز على نواتج التعلم، كما يساعد تحليل المادة على التنظيم المنطقي لها.

صياغة الهدف التعليمي صياغة سلوكية جيدة

شروط صياغة الهدف:

- أن يكون الهدف ذو علاقة بالدرس أو الوحدة**Relevant**، يشتق من الفلسفة التربوية ويتفق مع المباديء الأساسية للتعلم
- أن تركز الصياغة على سلوك المتعلم أو نواتج التعلم وليس نشاط المعلم
- أن يركز على الخبرات الجديدة التي تتطلب تعلم لا القديمة

معايير صياغة الهدف SMART

- أن يكون الهدف محدداً تحديداً واضحاً ودقيقاً (يتحدث عن شيء واحد) **Specific**
- أن يكون قابل للملاحظة والقياس **Measurable**
- أن يكون الهدف واقعياً**Realistic** وفي مقدور المتعلم تحقيقه **Achievable** في فترة زمنية محددة **Time-related**

معادلة الهدف السلوكي:

- أن + فعل سلوكي (عملي) + المتعلم + مصطلح المادة + الحد الأدنى للأداء = هدف سلوكي جيد

أمثلة:

- أن يسبح التلميذ ١٠٠ متر بطريقة الفراشة في ثلاث دقائق
- أن يصنف العينات إلى سوائل، غازات، وأجسام صلبة

الأهداف المعرفية

يتضمن هذا المجال ستة مستويات، وهي:

(أ) **التذكر:** وهو قدرة الفرد على استرجاع المعلومات. **ومن أفعاله:** يذكر، يعرِّف، يعدد، يختار، يسمي...

(ب) **الفهم:** وهو قدرة الفرد على إعادة صياغة المعلومات والأفكار بأسلوبه (القدرة على الاستيعاب). **ومن أفعاله:** يعبّر، يبين، يشرح، يُفسّر، يترجم، يستنتج، يناقش، يميز، يستدل، يحوّل، يُمثّل، يلخص...

(ج) **التطبيق:** وهو قدرة الفرد على استخدام ما تعلمه من معلومات في مواقف جديدة. **ومن أفعاله:** يطبق، يستخدم، يكتشف...

(د) **التحليل:** وهو قدرة المتعلم على تجزئة الموضوع إلى مكوناته أو أجزائه. **ومن أفعاله:** يحلل، يجزئ، يصنف، يقسِّم، يفرِّق، يُفصِّل...

(هـ) **التقويم:** هو الحكم الكمي والكيفي على موضوع أو طريقة أو أسلوب في ضوء معايير محددة. **ومن أفعاله:** يُصدر حكما على، ينقد، يناقش بالحجة، يبرر، يدعم بالحجة، يستخلص الحكم...

(و) **التركيب:** وهو قدرة المتعلم على جمع عناصر وأجزاء لبناء نظام متكامل، أو لتكوين كل جديد، وتؤكد نواتج التعلم لهذا المستوى السلوك الابتكاري. **ومن أفعاله:** يركب، يخطط، يقترح، يجمع بين، يعيد ترتيب، يبتكر، يُعيد بناء، يؤلف...

الأهداف الوجدانية:

ويهتم هذه المجال بالميول والمشاعر والقيم والاتجاهات والانفعالات والأحاسيس والاعتقادات، ولذا كان من الصعوبة قياس الأهداف في هذا المجال بدقة من خلال قول التلاميذ، ويمكن قياسها من خلال فعل التلميذ وسلوكه التلقائي في مواقف محددة ويتضمن هذا المجال:

(أ) **الاستقبال:** وفيه يتم إثارة اهتمام التلميذ وجذب انتباهه وتوجيهه إلى موضوع التعلم؛ فيشعر التلميذ باستحسان الموضوع ويألفه؛ مما يدفعه إلى إبداء رغبته في تلقي هذا المثير. **ومن أفعاله:** ينصت، ينتبه، يرغب، يبدي رغبة، يستمع إلى، يُظهر وعيا...

(ب) **الاستجابة:** وهو تجاوز التلميذ درجة الانتباه إلى درجة المشاركة الإيجابية الفاعلة. **ومن أفعاله:** يستمتع، يشارك، يبادر، يعاون، يبدي إعجابه، يُقبل على، يتطوع...

(ج) **إعطاء القيمة (الاعتزاز بقيمة):** وهي القيمة التي يعطيها الفرد لشئ أو موضوع أو ظاهرة أو سلوك معين. **ومن أفعاله:** يلتزم، يعارض، يشجب، يذم، يبخل، ينكر، يكوّن اتجاها، يبدي تقديرا...

(د) **تكوين نظام قيمي:** حيث يكتسب المرء من تفاعلاته مع الحياة والمجتمع قيما متعددة، فإذا وصل إلى درجة كافية من النضج، فإنه يبدأ في بناء نظام لهذه القيم خاص به، ويظهر في هذا البناء القيم المسيطرة عليه من غيرها. **ومن أفعاله:** يؤمن بـ، يعتقد في، يضحي في سبيل...

(هـ) **التركيب القيمي (التخصيص):** حيث يوجه نظام من القيم سلوكَ الفرد، ويصبح هذا النظام جزءا من شخصيته. **ومن أفعاله:** يناقش بموضوعية، يُظهر تعاونا مستمرا...

الأهداف المهارية

تنمية استعداد – مهارة – قدرة (القدرة = معلومات + مهارات)

-- يقوم بالسباحة، يقرأ بطريقة صحيحة، يعدل أسلوب، يطور من اسلوب استخدام

المعادلة أن + فعل سلوكي+ الطالب + المحتوى + شرط الأداء + معيار الأداء

-- شرط الأداء: هو الشرط الذي يجب من خلاله ملاحظة السلوك أو أداء التلميذ مثل: باستخدام، بدون استخدام، إذا..، دون الرجوع، بعد قراءة القطعة... الخ.

-- معيار الأداء: وهو المعيار الذي في ضوئه يكون القياس مقبولاً مثل: بدقة، بشكل جيد... الخ.

مثال: أن يستخرج الطالب الأفعال المضارعة في القطعة دون خطأ

الأخطاء الشائعة في صياغة الأهداف

يتطلب صياغة الأهداف تحديد نواتج التعلم التي نتوقع أن يحدثها التدريس. وقد تبدو هذه الخطوة سهلة ولكن الكثير من المعلمين يركزون على عملية التدريس، عملية التعلم، والمحتوى بدلاً من نتائج التعلم. كما يجد البعض صعوبة في تحديد الأهداف العامة على مستوى مقبول من التعميم فيضعون أهداف طويلة أو غير محددة أو يصعب من الناحية العملية تناولها.

من هذه الأخطاء:

١. وصف نشاط المعلم بدلاً من نتائج التعلم وسلوك التلميذ (مكرر)

-- أن يفهم التلميذ النص المطلوب.

–– أن تزداد قدرة التلميذ على فهم النص المطلوب.

الهدف الأول يتضمن سلوك متوقع كناتج للتدريس وهو هدف عام يحتاج إلى مجموعة أهداف سلوكية (عينة من أنواع السلوك) التي تكون بمثابة دليل على فهم التلميذ للنص.

الهدف الثاني أقل تحديداً وأقل وضوحاً لنتائج التعلم. فإلى أى مدى مطلوب أن تزداد قدرة التلميذ على الفهم؟ ومن الذي سيزيد قدرة التلميذ على الفهم؟ قد يعطي انطباع أن هدفي كمعلم أن أزيد قدرة التلميذ على الفهم وهذا يركز على نشاط المعلم.

٢. وصف عملية التعلم بدلاً من وصف نتائج التعلم

أى الهدفين التاليين يصف لنا ناتجاً تعليمياً:

–– اكتساب معرفة بالقواعد الأساسية.

–– تطبيق القواعد الأساسية في مواقف جديدة.

اكتساب المعرفة هى عملية تعلم بينما التطبيق (وإن كان عملية) فإنه يوضح ما سيفعله التلميذ بعد دراسته للموضوع، وبهذا فهو يصف ناتج تعلم.

- كلمات مثل "يكتسب، ينمي، يحصل على" تدل على عملية التعلم أكثر من ناتج التعلم.
- بدلاً من القول "تنمية مهارة استخدام الفرشاة في الرسم" نقول "أن يستطيع استخدام الفرشاة بمهارة في الرسم" مع ملاحظة أن هذا الهدف يمكن أن يجزأ إلى أهداف أكثر تحديداً.

الفصل السادس

التدريــــس المصغــــر

التدريس المصغر **Microteaching** هو أحد أهم وسائل تدريب المعلمين في العصر الحالي لما له من فائدة كبير .وتحرص كليات إعداد المعلمين على استخدامه لتنمية مهارات التدريس لدى المعلمين. فهو يعمل على تحليل أداء الطالب المعلم إلى مجموعة من المهارات السلوكية والعمل على تقويمها لديه حتى يصير قادراً على تأدية عمله على أحسن وجه مستقبلاً. وتعد استراتيجية التدريس المصغر أحد أبرز الإبداعات التربوية في مجال التدريب على مهارات التدريس، وهو أسلوب مصمم لاكتساب مهارات جديدة أو تنقيح مهارات سابقة (زيتون، ٢٠٠٤). ولقد انبثقت فكرة التدريس المصغر عام ١٩٦٣ من جامعة ستانفورد الأمريكية **Stanford University** على يد دوايت ألن (**Dwight Allen**) كأسلوب مفاده إيجاد أسلوب أو تقنية حديثة في إعداد وتدريب المعلمين عندما كانت برامج تدريب المعلمين آنذاك تميل نحو الجوانب النظرية إلى حد بعيد مركزة على الجوانب المعرفية وإهمال جانب المهارات الأدائية التي يحتاج إليها المعلم داخل حجرة الصف (المالكي، ٢٠٠٩).

مفهوم التدريس المصغر

تعددت مفاهيم التدريس المصغر وفقاً لوجهات النظر المختلفة، وفيما يلي بعض هذه التعريفات:

فقد عرفته رجاء عيد (١٩٩٥(بأنه موقف تدريسي يتم في وقت قصير

(حوالي ١٠ دقائق في المتوسط) ويشترك فيه عدد قليل من المتدربين (يتراوح عادةً بين٥– ١٠) يقوم المدرب خلاله بتقديم مفهوم معين أو تدريب المشاركين علي مهارة محددة.

وعرفه كلاً من أحمد حسين اللقاني وعلى الجمل (١٩٩٦) بأنه " تدريب يعتمد على تجزئته لمواقف التدريس إلى مراحل أو مهارات في فترات زمنية صغيرة، ويتم التدريب عليها فردياً وبعد الانتهاء من التدريب على كل جزئية يتم العرض الكلى لموقف التدريب عرضاً مجمعاً، وسواء كان التدريب جزئياً أو مجمعاً يعتمد الملاحظون على بطاقات ملاحظة لتسجيل نواحي القوة ونواحي الضعف ومناقشتها، وتتكون كل مجموعة من (١٠ – ١٥) طالباً، ويعتمد هذا النوع من التدريب على التصوير بالفيديو والتغذية الرجعية.

وعرفه الفرا وجامل (٢٠٠٣) بأنه موقف تدريسي، يتدرب فيه المعلمون على مواقف تعليمية حقيقية مصغرة تشبه غرفة الفصل العادي، غير أنها لا تشتمل على العوامل المعقدة التي تدخل عادة في عملية التدريس. ويتدرب المعلم – في الغالب – على مهارة تعليمية واحدة أو مهارتين، بقصد إتقانهما قبل الانتقال إلى مهارات جديدة.

كما أضاف بروان أن التدريس المصغر هو أسلوب يعمل علي إكساب وتنمية مهارات تدريس جديدة، وصقل المهارات الأخرى ويقوم فيه طالب التدريب (أو المعلم) بالتدريس لمجموعة صغيرة من التلاميذ لفترة تتراوح من خمس إلى عشر دقائق، يسجل فيه درسه مع الفيديو تيب ومن ثم يشاهد بنفسه ويحلل ما جاء فيه علي مشرف تدريبه (البغدادي، ٢٠٠٥).

مكونات التدريس المصغر

وفي ضوء التعريفات السابقة يتضح أن التدريس المصغر يشتمل على عدد

من العناصر الأساسية، والمكونات، وقد لخصها طعيمة (١٩٩٩) فيما يلي:

- معلومة معينة أو مهارة واحدة يراد تعليمها.
- مدرس تحت التمرين Micro-teacher.
- فصل صغير Micro-class.
- فترة زمنية قصيرة لتدريس الدرس.
- مصادر متعددة للتغذية الراجعة Feedback.
- فرصة لمعاودة التدريس Re-teaching.

ويذكر جودت (٢٠٠٠) عناصر التدريس المصغر بشكل أكثر تفصيلاً فيما يلي:

١. **العنصر البشري في التدريب**: وهذا العنصر يتكون من:

(أ) وجود معلم أو تلميذ تحت التدريب.

(ب) وجود مشرف على التدريس المصغر.

(ج) وجود مجموعة من المتعلمين أو الطلاب يُدرس لهم باستخدام التدريس المصغر.

(د) وجود فني متخصص في تكنولوجيا التعليم للتسجيل والعرض حسب الطلب.

٢. **العنصر الخاص بأدوات التدريب** ويشتمل على:

(أ) وجود جهاز فيديو عرض وتسجيل أو جهاز كاسيت صوتي.

(ب) وجود كاميرا فيديو للقيام بعملية التصوير للأحداث في الفصل.

(ج) وجود محتوى علمي تشتق من الأهداف.

(د) وجود بطاقة ملاحظة للتدريس المصغر.

(هـ) وجود أدوات لها صدق وثبات مقبول لتقويم التعلم.

٣. العنصر الخاص بالأسس التربوية لعملية التدريب:

(أ) تحديد الأهداف التربوية من عملية التدريب (في صورة سلوكية).

(ب) إخبار المتدرب بالسلوك الصحيح للأداء وجوانب تقويمه.

(ج) القيام بالأداء الفعلي للتدريس (الممارسة الفعلية).

(د) التسجيل المرئي للتدريس الفعلي للطالب المتدرب.

(هـ) مشاهدة الشخص المتدرب لأدائه (إعادة عرض الأداء عليه).

(و) تقويم أداء الشخص المتدرب في ضوء معايير موضوعية (أداة تقويم لها صدق وثبات).

(ز) توفير التعزيز والتغذية الراجعة للطالب المتدرب سواء كان بطريقة (لفظية، مقروءة، مكتوبة).

(ح) تكرار الأداء والتسجيل عدة مرات مع علاج القصور في كل مرة حتى يحدث استقرار وتحسن في أداء الطالب المعلم والوصول إلى مرحلة التعليم وتحقيق مستوى الإتقان المطلوب.

مبررات استخدام التدريس المصغر

وفقاً لكلاً من أوليفر (١٩٧٨) وطعيمة (١٤٢٠) هناك بعض الأسباب التي تستدعي استخدام التدريس المصغر وهي كالتالي:

١- تبسيط الموقف التدريسي:

تستعصي مشكلة تعقيد غرفة الصف على إفهام الطلبة المعلمين قبل

إلقائهم الدروس العادية وقبل التحاقهم بالخدمة، بينما من خلال الممارسة الحقيقية التي يقدمها التدريس المصغر يتمكن المعلم المبتدئ من تلمس تعقيدات التعليم في سياق مبسط ومصغر؛ وبالتالي لا تكون المشكلة بقدر ما هي عليه في الصف العادي.

٢- إتاحة الفرصة للتطبيق:

يقتصر دور الطالب المتدرب في درس المشاهدة على مجرد المشاهدة السلبية أو التقليد الأعمى بدون خبرة مسبقة، وإذا تعلم شيئاً جديداً فلا تكاد توجد لديه فرصة للتطبيق الفوري لما تعمله بينما نجد أن التدريس المصغر يتيح فرصة التطبيق والإعادة.

٣- تسهيل عملية التدريب:

في كثير من الأحيان يتعذر الحصول على فصل كامل من التلاميذ لفترة زمنية عادية، لذا يخفض عدد التلاميذ ويكتفي بفترة زمنية وجيزة الأمر الذي يجعل مهمة التدريب أكثر يسراً وسهولة.

٤- التمثيل:

قد يتعذر الحصول على تلاميذ حقيقيين فيلجأ المدرب إلى الاستعانة بزملاء المتدرب ليقوموا مقام التلاميذ الحقيقيين وهو نوع من التعليم التمثيلي **Simulated Teaching**.

٥. التخفيف من رهبة الموقف:

يخفف التدريس المصغر من حدة الموقف التعليمي الذي يثير الرهبة لدى المتدربين الجدد. فالمعلم المتدرب يجد حرجاً عند عدد كبير من الطلبة، وربما لا يجد نفس الحرج في مواجهة عدد قليل من الطلبة لفترة زمنية قصيرة.

٦. التدرج في عملية التدريب:

يستطيع المتدرب من خلال التدريس المصغر أن يبدأ بتدريس مهارة واحدة أو مفهوم واحد فقط يسهل عليه إعداده لأن الدخول في درس عادي يشتمل على خطوات عديدة ويحتاج إلى مهارة أكبر في تخطيطه وتنفيذه.

٧. إتاحة التغذية الراجعة:

إتاحة الفرصة للتغذية الراجعة التي تعتبر من أهم عناصر التدريب وقد تأتي التغذية الراجعة من المتدرب نفسه لدى رؤيته لأدائه من خلال استعراض الشريط التلفزيوني المسجل. وقد تأتي التغذية الراجعة من المدرب أو الأقران المشتركين في عملية التدريب.

٨. تعديل الأداء:

إتاحة الفرصة للمتدرب لكي يدخل التعديلات الجديدة على سلوكه التعليمي وذلك من خلال إعادة الأداء بعد التغذية الراجعة.

٩. التركيز على المهارات:

يتيح التدريس المصغر الفرصة للمتدربين كي يركزوا على اهتمامهم على كل مهارة تعليمية بشكل مكثف ومستقل فقد يركزوا اهتمامهم حينا على مهارة طرح الأسئلة وفي حين آخر على التعزيز أو السلوك غير اللفظي أو التهيئة الحافزة أو الغلق أو جذب الانتباه وغير ذلك.

مراحل عمل التدريس المصغر وخطواته

يلخص زيتون (٢٠٠١) عملية التدريس المصغر في الخطوات التالية:

١- إعطاؤك خلفية معرفية (نظرية) عن المهارة محل التدريس: من حيث أهميتها وتعريفها ومكوناتها السلوكية وكيفية تقويم أدائك فيها من خلال بطاقة الملاحظة.

٢- مشاهدتك لنموذج **Model** مثالي يمارس المهارة سواء كان حياً، أي معلم يمارس المهارة فعلياً أمامك، أو مصوراً في شريط فيديو.

٣- التخطيط للتدريب على المهارة من جميع جوانبها؛كتحديد زمن التدريب ومكوناتها السلوكية وكيفية أدائها وتجهيز الوسائل التعليمية اللازمة واستيعاب المفاهيم التي قد تحتاج إليها خلال عرضك للمهارة، إلخ.

٤- تنفيذ المهارة على شكل درس مصغر بزمن لا يتعدى ٣٠دقيقة، وبحضور عدد من الزملاء يتراوح ما بين ٤ إلى ١٠ مضافاً إليهم المشرف على التدريب وتسجيل هذا الدرس صوتاً وصورة.

٥- إعادة عرض التسجيل- ربما أكثر من مرة- في حضورك وحضور مجموعة زملاء التدريب والمشرف، وملء بطاقات الملاحظة المعدة خصيصاً لتلك المهارة، ثم إجراء مناقشة لتحديد السلوكيات التي تمكنت منها والسلوكيات التي لم تتمكن منها هذا بالإضافة إلى مدى تمكنك من المهارة ككل. عادةً لا تستطيع أن تتمكن من المهارة من أول محاولة ولكن مع الإرشادات والنصائح التي يتم تقديمها من قبل الزملاء والمشرف على التدريب يتحسن أدائك للمهارة فيما بعد.

٦- إعادة الخطوات من (٣- ٥) حتى تتمكن من أداء المهارة بدقة وسرعة وبدرجة عالية من التكيف مع متغيرات الموقف التدريسي.

ويلخص العصيلي (٢٠٠١) مراحل التدريس المصغر في الخطوات التالية، والتي تتشابه مع الخطوات السابقة التي ذكرها زيتون ولكنها تتناول كل مرحلة بشكل مفصل:

المرحلة الأولى: الإرشاد والتوجيه

يبدأ المشرف هذه المرحلة بتوجيهات عامة وشاملة تقدم لجميع المتدربين في الفصل، شفهياً أو تحريرياً بطريقة غير مباشرة؛ في شكل نماذج يقوم المشرف بأدائها عملياً أمام المتدربين، أو يستعين بمعلمين مهرة، أو يعرض عليهم درساً مسجلاً على شريط فيديو، ثم يناقشهم في نقاط القوة ونقاط الضعف فيما شاهدوه. وقد يقدم لهم جدولاً للملاحظة يحتوي على قائمة بالمهارات والمهمات والأنشطة التي ينبغي أن يراعيها المعلم، ويطالبهم بالاحتفاظ بها أثناء المشاهدة والحوار والنقد.

المرحلة الثانية: المشاهدة

هذه المرحلة مكملة للمرحلة السابقة، مرحلة الإرشاد والتوجيه؛ حيث تتداخل معها في كثير من الحالات والمواقف، بل إن بعض خطوات التوجيه والإرشاد قد تكون أثناء المشاهدة أو قبلها أو بعدها بقليل. والمشاهدة غالباً ما تتم على مرحلتين: المشاهدة المبدئية التي تهدف إلى إطلاع المتدربين على ما يجري في الفصول، والمشاهدة التدريبية النقدية التي يقوم بها المتدربون للنقد والحوار والتعزيز. وفي كلتا المرحلتين ينبغي أن تكون المشاهدة منظمة وموجهة إلى مهارات ومهمات وأنشطة محددة، وقد يستعين المشاهدون بنماذج مكتوبة تحتوي على المهارات والأنشطة المطلوب ملاحظتها ونقدها. وقد تكون مسجلة على شريط فيديو من دروس حية أو مسجله لأغراض التدريب. ولكل حالة مزايا وعيوب، ومن الأفضل الجمع بينهما؛ حيث يبدأ المتدربون في المشاهدة الحية إن أمكن ذلك، ثم ينتقلون إلى مشاهدة الدروس المسجلة. ومن الأفضل أن يحضر المشرف المشاهدة، وبخاصة مع المتدربين الجدد، سواء أكانت المشاهدة حية أم مسجلة؛ لإرشادهم وتوجيههم نحو الاستفادة منها، والإجابة عن أسئلتهم واستفساراتهم.

المرحلة الثالثة: التحضير للدرس

بعد تلقي التوجيهات من جانب المشرف ومشاهدة النموذج، تبدأ مسؤولية المعلم المتدرب في التحضير لدرسه. وتلك العملية تتضمن العناصر التالية:

١– تحديد المهارة أو المهارات المراد التدرب عليها وممارستها.

٢– تحديد أهداف الدرس الخاصة والسلوكية، وكيفية التأكد من تحققها.

٣– تحديد الأنشطة التي سوف يتضمنها الدرس، سواء أنشطة المعلم، كالتقديم للدرس، والشرح، وطرح الأسئلة، والتدريب والتقويم؛ أو أنشطة الطلاب، كالإجابة عن الأسئلة، وتبادل الأدوار، والكلام والقراءة والكتابة.

٤– تحديد مدة التدريس، وتوزيع الوقت بين المهمات والأنشطة بدقة.

٥– تحديد مستوى الطلاب، إن كانوا من الزملاء المتدربين، ومعرفة مستواهم إن كانوا من الطلاب المتعلمين.

٦– إعداد المادة اللغوية المطلوبة، أو اختيارها من مواد أو كتب مقررة، مع ذكر المصدر أو المصادر التي اعتمد عليها المتدرب.

٧– الإشارة إلى الطريقة التي اعتمد عليها، والمذهب الذي انطلق منه في التحضير للدرس، مع ذكر المسوغات لذلك.

٧– تحديد الوسائل التعليمية التي سوف يستعين بها المتدرب، وبيان المسوغات لاستخدامها، والأهداف التي سوف تحققها.

٨– تحديد أدوات التقويم وربطها بأهداف الدرس. ومن الأفضل تحديد الزمن الذي يستغرقه التحضير للدرس المصغر، والالتزام به قدر الإمكان، وتدريب المعلمين على ذلك؛ لأن هذا مما يساعدهم في تنظيم الوقت أثناء التحضير للدرس الكامل فيما بعد. وإذا اشترك في الدرس الواحد أكثر من متدرب،

فينبغي توزيع مسؤولية التحضير بينهم، كل فيما يخصه. وقد تقوم المجموعة المتدربة، المشتركة في درس واحد، بممارسة بعض الأنشطة وتجريبها وتبادل الأدوار في ذلك أثناء التحضير، أي قبل عرض الدرس في الفصل أمام الأستاذ المشرف؛ لتخفيف التوتر وإزالة الرهبة، والتأكد من توزيع المهمات حسب الوقت المحدد لها.

المرحلة الرابعة: التدريس

هذه هي المرحلة العملية التي يترجم فيها المتدرب خطته إلى واقع عملي؛ حيث يقوم بإلقاء درسه حسب الخطة التي رسمها، والزمن الذي حدده لتنفيذها. وهذه المرحلة تشمل كل ما وضع في خطة الدرس، من مهارات وأنشطة، وعلى المتدرب أن يتنبه للوقت الذي حدده لنفسه؛ بحيث لا يطغى نشاط على آخر، ولا يخرج عن الموضوع الأساسي إلى موضوعات أو قضايا جانبية؛ فينتهي الوقت قبل اكتمال الأنشطة المرسومة.

ومن المهم أن يحضر المشرف جميع وقائع التدريس، ما لم يكن مشغولاً مع مجموعات أخرى، أو يشعر بأن وجوده في الفصل يؤثر على أداء المتدرب. وإذا لم يحضر فعليه أن ينيب مساعده أو أحد النابهين من المعلمين، ويمده بالتعليمات والمعلومات الضرورية. وإذا حضر فمن الأفضل أن يجلس هو والزملاء المتدربون في الفصل على مقاعد الدراسة، يستمعون إلى الدرس ويدونون ملحوظاتهم؛ تمهيداً لتقويم الدرس، ومناقشته فيما بعد. وإذا اشترك في الدرس الواحد أكثر من متدرب، فينبغي التزام كل واحد منهم بالوقت المحدد له، وعلى المشرف أو من يقوم مقامه أن يتنبه لذلك؛ حتى لا تتداخل المهمات، وتختل الخطة بكاملها.، وفي هذه المرحلة يتم تسجيل الدرس على شريط فيديو، وهي عملية يقوم بها مهندس التسجيل أو المسؤول عن المختبر، أو أحد الزملاء المتدربين، وقد يقوم بها

الأستاذ المشرف أو يشارك فيها أحياناً؛ لإظهار الانشغال عن المتدرب، وبخاصة إذا شعر أن وجوده في الفصل يربك المتدرب أو يؤثر على أدائه.

المرحلة الخامسة: الحوار والمناقشة

تعتبر هذه المرحلة من أصعب المراحل وأكثرها تعقيداً وشفافية، وبخاصة فيما يتعلق بحضور الأستاذ المشرف ومشاركته فيها؛ لأنها لا تقتصر على التحليل والحوار، وإنما تشمل أيضاً النقد وإبداء الرأي في أداء المعلم المتدرب. وقد يؤثر حضور المشرف في هذه المرحلة تأثيراً سلبياً على سير الحوار والمناقشة، ويقلل من قدرة المتدرب وزملائه على إبداء رأيهم بحرية تامة، لكنه هو وحده القادر على تقدير الموقف، وتقرير ما إذا كان حضوره ضرورياً في حالة من الحالات أو موقف من المواقف.

ومرحلة الحوار والمناقشة هذه يمكن أن تتم بطريقتين:

الأولى: تدريس فنقد؛ حيث يبدأ الحوار والنقاش بعد التدريس مباشرة، أي قبل تدريس المعلم الآخر، وهذه هي الطريقة المثلى، غير أنها قد تسبب تخوف المتدربين من التدريس، وتقلل من مشاركتهم.

الثانية: تدريس فتدريس؛ وفي هذه الحالة يؤدي جميع المتدربين التدريس المصغر، ثم يبدأ الحوار والنقد واحداً تلو الآخر، وهذه الطريقة تقلل من فائدة التغذية والتعزيز، وبالتالي تقل من أهمية الحوار والنقد، وبخاصة إذا كان عدد المتدربين كثيراً. غير أن هذه الطريقة قد يُلجأ إليها عندما يشترك مجموعة من المتدربين في تقديم درس كامل لمتعلمين حقيقيين.

وقبل أن تبدأ مرحلة الحوار والمناقشة، ينبغي تشغيل جهاز الفيديو ومشاهدة الدرس، الذي غالباً ما يستغرق بضع دقائق، هي مدة الدرس السابق. يوقف

الجهاز بعد ذلك مدة قصيرة؛ ليتحدث المشرف خلالها عن الدرس؛ فيشيد بجهد المتدرب وقدراته، ويشير إلى نقاط القوة لديه، ويشجعه على تقبل النقد، وتوضيح موقفه بحرية تامة. ثم يعطيه الفرصة لشرح طريقته في الإعداد والتقديم، وإبداء رأيه وتوضيح موقفه من بعض القضايا، في مدة لا تتجاوز ثلاث دقائق. ثم يلقي المشرف على الحضور بعض الأسئلة التي تثير الحوار، وتنبههم إلى أهم القضايا والنقاط التي ينبغي أن تناقش. وعلى المشرف ألا يفرض رأيه على الحضور، بل يتركهم يتوصلون إلى النتائج السليمة بأنفسهم، وخير ما يعين على ذلك أن يفتتح الحوار، ثم يلخص آراء المشاركين، ثم يناقشهم فيما يختلف معهم فيه، أو ينبههم إلى القضايا التي أهملوها، وقد يلجأ إلى تذكيرهم بما درسوه في المحاضرات السابقة أو شاهدوه من دروس ونماذج.

المرحلة السادسة: إعادة التدريس

قد تعاد عملية التدريس مرة أو مرات حتى يصل المتدرب إلى درجة الكفاية المطلوبة، بيد أن الحاجة إلى إعادة التدريس تعتمد على نوع الأخطاء التي يقع فيها المتدرب وكميتها، وجوانب النقص في أدائه، وأهمية ذلك كله في العملية التعليمية، بالإضافة إلى طبيعة المهارات المطلوب إتقانها، وعدد المتدربين، وتوفر الوقت. والأستاذ المشرف هو صاحب القرار في إعادة التدريس وعدد المرات، بعد أن تتوفر له المعلومات اللازمة لذلك. ولكي تكون إعادة التدريس مفيدة وفعالة؛ ينبغي ألا يفصل بين التدريس وإعادته أكثر من أسبوع؛ لأن طول الفترة بين التدريس وإعادته قد يقود إلى نسيان بعض النقاط التي أعيد التدريس من أجلها. ويرى بعض الباحثين أن يعاد الدرس بعد الحوار مباشرة في مدة لا تتعدى بضع ساعات، بل إن منهم من يرى ألا تزيد هذه المدة عن خمس عشرة دقيقة، هي مدة التحضير لإعادة التدريس. غير أن الواقع أثبت أن المتدرب يحتاج إلى

وقت أطول، لا للتحضير وحسب، بل للراحة والاطمئنان النفسي والمراجع.

المرحلة السابعة: التقويم

يقصد بالتقويم هنا تقويم أداء المتدرب، ويتم ذلك من خلال ثلاث قنوات: الأولى تقويم المتدرب نفسه، ويخصص لها ثلاثون بالمائة من الدرجة، والثانية تقويم الزملاء المعلمين، ويخصص لها أربعون بالمائة من الدرجة، والثالثة: تقويم الأستاذ المشرف، ويخصص له ثلاثون بالمائة من الدرجة. وينبغي أن يكون هذا التقويم موضوعياً؛ حيث يتكون من مجموعة من الأسئلة، تحتها خمسة خيارات، ويفضل ألا يذكر اسم المقوِّمُ، حتى لا يؤثر على التقويم. وقد يكون التقويم في شكل استبانة، تحتوي على أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة؛ يقدم المشارك فيها آراءه واقتراحاته حول التدريس المصغر.

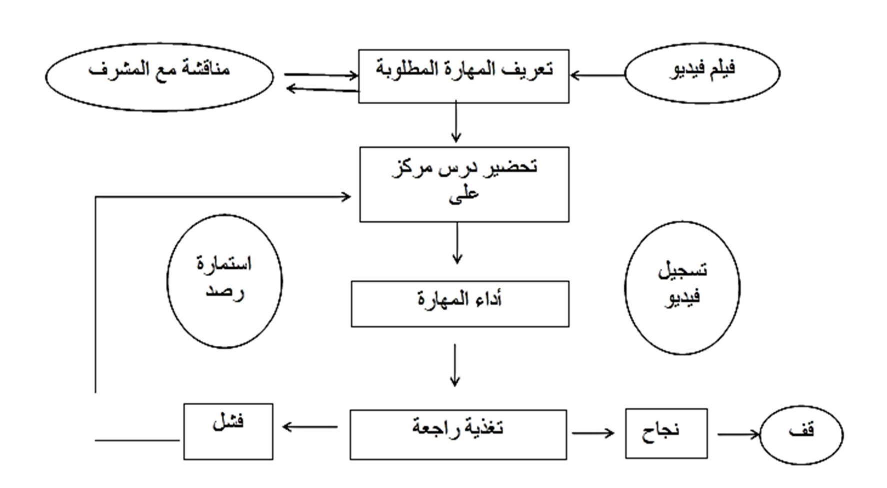
المرحلة الثامنة: الانتقال إلى التدريس الكامل

لكي يؤدي التدريس المصغر دوره، ويستفاد منه في الميدان؛ يحتاج المتدرب إلى الانتقال من التدريس المصغر إلى التدريس الكامل، والذي لا يتم فجأة، وإنما يتم بالتدريج. والتدرج في تكبير الدرس يكون بزيادة في زمنه؛ من خمس دقائق إلى خمس وعشرين دقيقة مثلاً، وفي عدد المهارات؛ من مهارة واحدة إلى عدد من المهارات، وفي عدد الحضور؛ من خمسة طلاب إلى عشرة طلاب، وقد يكونون من المتعلمين الحقيقيين، بدلاً من الزملاء المتدربين.

وفي المرحلة الأولى من تكبير الدرس ينبغي أن يشترك في الدرس الواحد أكثر من متدرب، حيث يؤدي كل متدرب جزءاً كاملاً من الدرس؛ كأن يبدأ الأول بالتقديم للدرس الجديد وربطه بالدرس السابق، ثم يأتي زميله الثاني فيشرح قاعدة الدرس، يليه الثالث لتدريب الطلاب عليه وتقويم أدائهم. ثم يُبدأ في تقليل عدد المتدربين المشاركين في الدرس الواحد، من ثلاثة طلاب إلى اثنين، ثم يستقل

كل متدرب بدرس خاص في نهاية التدريب. وفي هذه المرحلة ينبغي أن يستمر التسجيل بالفيديو، وكذلك الحوار والمناقشة، لكن إعادة التدريس غير مطلوبة.

ويشير كلاً من الفرا وجامل (٢٠٠٣) إلى مراحل التدريس المصغر في هذا النموذج التالي:



مراحل التدريس المصغر (الفرا وجامل، ٢٠٠٣)

خصائص التدريس المصغر:

يرى واصف عزيز (١٩٩٩) أن التدريس المصغر يتصف بما يلي:

١- صغر المجموعات (٦- ٨)

٢- صغر فترة التدريب أو الأداء (٣- ١٠)

٣- صغر فترة التعليق (٥ دقائق)

٤– إمكانية الملاحظة والتحليل والمراجعة الذاتية والجماعية.

٥– إمكانية تسجيل الأداء للمراجعة والتحكم الجماعي والمتكرر.

٦– انتقاء أجزاء محددة في الدرس لبحث أسلوب تقديمها أو تقويمها.

ذلك بالإضافة إلى أن التدريس المصغر يركز على التدريب على مهارة تدريسية واحدة وبعد إتقانها يتم الانتقال للتدريب على مهارة أخرى.

مهارات التدريس المصغر

مهارات التدريس المصغر لا تختلف كثيراً عن مهارات التدريس الكامل، بيد أنه ينبغي النظر إلى التدريس المصغر على أنه مهارة أو مهارات **Skills** محددة ومقننة، يقتنع بها المعلم، ويسعى إلى فهم أصولها وقواعدها، ثم يتدرب عليها حتى يتقنها، ويورد العصيلي (٢٠٠١) أهم هذه المهارات، وما يندرج تحتها من مهارات فرعية على النحو التالي:

١- مهارات الإعداد والتحضير:

أ– مناسبة خطة التحضير للزمن المخصص للدرس، وللمهارة المطلوبة.

ب– مناسبة المادة اللغوية لمستوى الطلاب وخلفياتهم.

ج– صياغة الأهداف صياغة تربوية، تسهل عملية التدريس والتقويم.

٢- مهارات الاختيار:

أ– اختيار المواد اللغوية والتدريبات المناسبة لمستوى الطلاب وللوقت المحدد للدرس.

ب– اختيار الأسئلة المفيدة والمناسبة لمستوى الطلاب، وكذلك الإجابات عن استفساراتهم.

ج- اختيار الوسائل التعليمية المحققة للأهداف، مع قلة التكاليف وسهولة الاستخدام.

د- اختيار الأنشطة المفيدة والمحببة للطلاب، كالحوار والتمثيل وتبادل الأدوار.

هـ- اختيار الواجبات المنزلية المرتبطة بمادة الدرس، والمناسبة لمستوى الطلاب.

و- اختيار مظهر أو مشهد من ثقافة اللغة الهدف؛ كأسلوب البدء في الكلام وإنهائه، وآداب استخدام الهاتف، وطريقة الاستئذان لدخول المنزل أو الفصل، وتقديمها للطلاب بأسلوب واضح يمثل ثقافة اللغة الهدف.

٣- مهارات التوزيع والتنظيم:

أ- توزيع الوقت بين المهارات والأنشطة بشكل جيد، وفقاً لخطة التحضير.

ب- توقيت الكلام والسكوت والاستماع إلى كلام الطلاب والإجابة عن استفساراتهم وإلقاء الأسئلة عليهم، وعدم استئثار المعلم بالكلام معظم الوقت.

ج- توزيع الأدوار على الطلاب والنظرات إليهم بشكل عادل، مع مراعاة ما بينهم من فروق فردية.

د- تنظيم الوسائل المعينة بشكل جيد، واستخدامها في الوقت المناسب فقط.

٤- مهارات التقديم والتشويق والربط:

أ- التقديم للدرس في مهارة محددة (فهم المسموع – الكلام – القراءة – الكتابة) ولمستوى معين (المبتدئ – المتوسط – المتقدم).

ب- إثارة انتباه الطلاب وتشويقهم للدرس الجديد، وربط معلوماتهم السابقة بالمعلومات الجديدة، مع مراعاة مستوياتهم في اللغة الهدف.

ج- المحافظة على حيوية الطلاب وتفاعلهم مع الموضوع طوال الدرس.

د- ربط ما تعلمه الطلاب في الدرس بالحياة العامة، كتقديم موقف اتصالي طبيعي من خلال ما قدم للطلاب في الدرس من كلمات وعبارات وجمل.

هـ- تشويق الطلاب للدرس القادم، وتشجيعهم للتفكير فيه والاستعداد له.

٥- مهارات الشرح والإلقاء:

أ- وضوح الصوت، والطلاقة في الكلام، والدقة في التعبير.

ب- رفع الصوت وخفضه، وتغيير النغمة الصوتية، والتكرار عند الحاجة.

ج- بيان معاني الكلمات والعبارات الجديدة في النص المقروء أو المسموع، عن طريق الشرح أو التمثيل أو تقديم المرادف أو المضاد.

د- التفريق بين الكلمات الحسية والمفاهيم المجردة، مع مراعاة مستوى الطلاب وخلفياتهم السابقة عن هذه الكلمات.

هـ- شرح القاعدة الجديدة، وربطها بالقواعد السابقة، وطريقة استنباطها من النص، والقدرة على تلخيصها بأسلوب مفهوم ومناسب لمستوى الطلاب.

٦- مهارات التعزيز:

أ- القدرة على حفظ أسماء الطلاب، ومناداة كل طالب باسمه الذي يحب أن ينادى به.

ب- استعمال عبارات القبول والمجاملة التي تشجع المصيب، وتشعر المخطئ بخطئه بطريقة غير مباشرة.

٧- مهارات الأسئلة والإجابات:

أ- اختيار السؤال والوقت المناسب لطرحه، واختيار كلماته وعباراته التي تناسب

مستوى الطلاب وتقيدهم في الدخل اللغوي.

ب- صياغة السؤال صياغة سليمة وموجزة، والتأكد من فهم الطلاب له.

ج- تنويع الأسئلة من حيث الطول والعمق والابتكار.

د- الإجابة عن سؤال الطالب؛ إجابة موجزة أو كاملة، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، من قبل المعلم أو أحد الطلاب، والوقت المناسب لذلك.

٨- مراعاة مستوى الطلاب:

أ- مراعاة المعلم لمستوى الطلاب في طريقة النطق، وسرعة الحديث أثناء الشرح.

ب- استعمال الكلمات والعبارات والجمل والنصوص المناسبة لهم، والتي تقدم لهم دخلاً لغوياً مفهوماً يفيدهم في اكتساب اللغة الهدف.

ج- التفريق بين الأخطاء والمشكلات التي تتطلب معالجة في الحال والأخطاء والمشكلات التي يمكن تأجيلها إلى مراحل لاحقة.

د- التفريق بين الموضوعات النحوية والصرفية التي يجب شرحها بالتفصيل والموضوعات التي ينبغي أن تقدم على مراحل.

٩- مراعاة الفروق الفردية:

أ- القدرة على ملاحظة الفروق الفردية بين الطلاب في الخلفيات اللغوية والثقافية والاجتماعية.

ب- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في الاستيعاب والإنتاج وقدراتهم على التفاعل مع المعلم والزملاء، وظهور ذلك في حركات المعلم داخل الفصل، وطرح الأسئلة عليهم، وتقبل إجاباتهم، وتحمل أخطائهم.

ج- مراعاة الفروق الفردية في تصويب الأخطاء؛ تصويباً مباشراً أو غير مباشر؛

من قبل المعلم أو أحد الطلاب، والوقت المناسب لذلك.

د- الاستفادة من ذلك كله في تقسيم الفصل إلى مجموعات متعاونة، يستفيد كل عضو منها من مجموعته ويقيدها.

١٠- مهارات الحركة:

أ- التحرك داخل الفصل؛ أمام الطلاب، وبين الصفوف والممرات، وفي مؤخرة الفصل، بطريقة منظمة وهادئة.

ب- تغيير النشاط أثناء التدريس، أي الانتقال من مهارة إلى أخرى؛ كالانتقال من الاستماع إلى الكلام، ومن الكلام إلى القراءة، ومن القراءة إلى الكتابة.

ج- توزيع الأدوار بين الطلاب وإدارة الحوار بينهم، وبخاصة أسلوب الالتفات والانتقال من طالب إلى آخر.

د- استخدام حركات اليدين وتغيير قسمات الوجه أثناء الشرح بشكل جيد ومعتدل، وتوزيع النظرات إلى الطلاب حسب الحاجة.

هـ- استخدام التمثيل بنوعيه؛ المسموع والصامت، وممارسة ذلك في التدريس بطريقة معتدلة؛ تناسب الموقف.

١١- مهارات استخدام تقنيات التعليم:

أ- تحديد الوسيلة التعليمية المناسبة لكل مهارة، وكيفية استخدامها، والهدف منها.

ب- تحضير الوسيلة وتنظيمها بشكل جيد، ثم عرضها في الوقت المناسب.

ج- قدرة المعلم على إعداد الوسائل بنفسه، مع البساطة وقلة التكاليف.

د- الاعتدال في استخدام الوسائل التعليمية؛ بحيث لا تطغى على محتوى المادة

اللغوية، أو تشغل المعلم أو الطلاب.

١٢- مهارات التدريب والتقويم:

أ- إجراء التدريب في مهارة أو نمط لطلاب في مستوى معين، مع القدرة على ربط ذلك باستعمال اللغة في ميادين مختلفة.

ب- تقويم الطلاب في المهارة المقدمة، وتحديد مواطن القوة ومواطن الضعف فيها لدى الطلاب.

ج- ربط التقويم بالأهداف السلوكية المرسومة في خطة التحضير.

استخدامات التدريس المصغر وبدائله

يختلف التدريس المصغر باختلاف البرنامج الذي يطبق من خلاله، والهدف من التدريب، وطبيعة المهارة أو المهمة المراد التدرب عليها، ومستوى المتدربين، ومن بين استخدامات التدريس المصغر(طعيمة، ١٩٩٩):

١- التدريس المصغر قبل الخدمة Pre-service Training in Microteaching

وهو التدريس المصغر الذي يبدأ التدرب عليه أثناء الدراسة، أي قبل تخرج الطالب وممارسته مهنة التدريس في أي مجال من المجالات. وهذا النوع يتطلب من الأستاذ المشرف اهتماماً بجميع مهارات التدريس العامة والخاصة؛ للتأكد من قدرة الطالب على التدريس. ويمكن أن يتخذ التدريس المصغر قبل الخدمة أشكالا عدة يوردها طعيمة على النحو التالي:

أ- التدريس المصغر العام General Microteaching

يهتم هذا النوع بالمهارات الأساسية التي تتطلبها مهنة التدريس بوجه عام، بصرف النظر عن طبيعة التخصص، ومواد التدريس، ومستوى الطلاب؛ لأن

الهدف منه التأكد من قدرة المتدرب على ممارسة هذه المهنة. وغالباً ما يكون هذا النوع من التدريس مقرراً أو ضمن مقرر من المقررات الإلزامية للجامعة أو الكلية، وأحد متطلبات التخرج فيها، وغالباً ما تقوم كليات إعداد المعلمين بتنظيم هذا النوع من التدريب، ويشرف عليه تربويون مختصون في التدريب الميداني. في هذا النوع من التدريس يتدرب المعلمون على عدد من المهارات الأساسية، مثل: إثارة انتباه الطلاب للدرس الجديد، ربط معلوماتهم السابقة بالمعلومات الجديدة، تنظيم الوقت، استخدام تقنيات التعليم، إدارة الحوار بين الطلاب وتوزيع الأدوار بينهم، التحرك داخل الفصل، رفع الصوت وخفضه وتغيير النغمة حسب الحاجة، حركات اليدين وقسمات الوجه وتوزيع النظرات بين الطلاب أثناء الشرح، ملاحظة الفروق الفردية بين الطلاب ومراعاتها، أسلوب طرح السؤال على الطلاب وتوقيته، طريقة الإجابة عن أسئلة الطلاب واستفساراتهم، أساليب تصويب أخطاء الطلاب، ونحو ذلك.

ب- التدريس المصغر الخاص Specific Microteaching

هذا النوع يهتم بالتدريب على المهارات الخاصة بمجال معين من مجالات التعلم والتعليم؛ كتعليم اللغات الأجنبية، والرياضيات، والعلوم الطبيعية، والعلوم الاجتماعية، لمجموعة معينة من الطلاب المعلمين المتخصصين في مجال من هذه المجالات، في كلية أو قسم أو برنامج خاص. وقد يكون التدريب موجهاً إلى فئة من الطلاب ممن لديهم ضعف أكاديمي أو نقص في التدرب على مهارات معينة.

والواقع أن بعض الأنواع التي ذكرناها متداخلة ومتشابهة في المداخل والأهداف والإجراءات، بيد أن أهم هذه الأنواع أو التقسيمات وأشملها هو تقسيمها إلى نوعين: التدريب العام، أي التدريب على المهارات العامة في التدريس، والتدريب الخاص على مهارات خاصة بمجال معين.

ج- التدريس المصغر الموجه Directed Microteaching

هذا النوع من التدريس يشمل أنماطاً موجهة من التدريس المصغر، منها التدريس المصغر النموذجي **Modeled Microteaching**، وهو الذي يقدم فيه المشرف لطلابه المعلمين نموذجاً للتدريس المصغر، ويطلب منهم أن يحذوا حذوه، وهذا النوع غالباً ما يطبق في برامج إعداد المعلمين الذين لم يمارسوا هذه المهنة بعد **Pre-Service Teachers**، ومنها التدريس المعتمد على طريقة معينة من طرائق تدريس المادة الدراسية، ومنها التدريس المصغر الذي يعتمد فيه المتدرب على كتاب مقرر في البرنامج؛ حيث يختار جزءاً من درس من دروس الكتاب المقرر، ويحدد المهارة التي سوف يتدرب عليها والإجراءات والأنشطة التي سوف يقوم بها، ثم يعد درسه ويقدمه بناء على ذلك، وفي ضوء الطريقة والإجراءات المحددة في دليل المعلم.

د- التدريس المصغر الحر (غير الموجه) Undirected Microteaching

هذا النوع من التدريس غالباً ما يقابل بالنوع السابق (الموجه)، ويهدف إلى بناء الكفاية التدريسية، أو التأكد منها لدى المعلم، في إعداد المواد التعليمية وتقديم الدروس وتقويم أداء المتعلمين، من غير ارتباط بنظرية أو مذهب أو طريقة أو نموذج. وغالباً ما يمارس هذا النوع من التدريس المصغر في البرامج الختامية أو الاختبارية. وقد يمارس في بداية البرنامج للتأكد من قدرة المتدرب وسيطرته على المهارات الأساسية العامة في التدريس، أو يقوم به المتمرسون من المعلمين بهدف التدرب على إعداد المواد التعليمية وتقديمها من خلال التدريس المصغر، أو لأهداف المناقشة والتحليل أو البحث العلمي.

هـ- التدريس المصغر المستمر Continuous Microteaching

يبدأ هذا النوع من التدريس في مراحل مبكرة من البرنامج، ويستمر مع

الطالب حتى تخرجه. وهذا النوع غالباً ما يرتبط بمقررات ومواد تقدم فيها نظريات ومداخل، يتطلب فهمها تطبيقاً عملياً وممارسة فعلية للتدريس في قاعة الدرس، تحت إشراف أستاذ المادة.

و- التدريس المصغر الختامي Final Microteaching

وهو التدريس الذي يقوم المعلم المتدرب بأدائه في السنة النهائية أو الفصل الأخير من البرنامج، ويكون مركزاً على المقررات الأساسية، وقد يدخل التدريس المصغر الاختباري ضمن هذا النوع.

٢- التدريس المصغر أثناء الخدمة In-service Training in Microteaching

وهذا النوع يشمل المعلمين الذين يمارسون التدريس ويتلقون – في الوقت نفسه – تدريباً على مهارات خاصة لم يتدربوا عليها من قبل، أو تنمية وتعديل مهارات معينة، أو معرفة كفاءة أو سلوك بعض المعلمين وذلك بتسجيل درس مصغر وإرسال فيلم التسجيل للجهة المسؤولة حتى لو في منطقة أخرى لتقويم أداءه واتخاذ القرار.

٣- تدريب المشرفين Supervisor Training

ويقصد بذلك المشرفين في الجامعات والكليات على الطلاب المعلمين أو المشرفين التربويين في التعليم العام على المعلمين، وقد كان للتدريس المصغر دور كبير في أمدادهم بالخبرات التعليمية الحديثة والمهارة في تحليل العملية التدريسية وعناصرها والتعمق في تفسير سلوكيات التدريس والتفاعل الصفي داخل حجرة الدرس وابتكار البدائل المناسبة لكثير من المواقف، كذلك تعزيز العلاقات الإنسانية بين المعلمين أو المعلم وطلابه.

٤- الإرشاد النفسي المصغر Micro counseling

يمكن استخدام التدريس المصغر في التدريب على عمليات التوجيه والإرشاد النفسي وذلك عن طريق تحليل مهارات التوجيه النفسي ثم يقوم المتدربون بممارسة كلا منها عن طريق التدريس المصغر، ولقد تم إجراء تجربة في هذا الميدان في ولاية كولورادو ١٩٨٦ حول تدريب الموجهين باستخدام أسلوب التدريس المصغر على ثلاث مهارات باعتبارها الأهم بالنسبة للمشتغلين بالتوجيه والإرشاد النفسي وهي:

أ- الاهتمام بالمفحوص والإنصات الكامل له.

ب- التفاعل مع المفحوص.

ج- النظرة الإجمالية للموقف وتلخيص نتائج المقابلة.

وتبين بعد انتهاء التجربة أن المتدربين قد اكتسبوا إلى حد كبير هذه المهارات وطوروا من أسلوب عملهم في الإرشاد النفسي.

٥- التدريس المصغر لأغراض البحث العلمي:

يشكل التعقيد البالغ للمواقف الصفية وكثرة المتغيرات فيها وتبدلها الدائم إحدى التعقيدات الرئيسة أمام إجراء أبحاث محددة المعالم، فهناك العدد الكبير من المتعلمين، وطول الوقت المخصص للحصة الدراسية، والبيئة الصفية، كل ذلك يجعل من غرفة الصف العادي مناخا غير ملائم للبحث الدقيق، ويقدم التعليم المصغر بديلاً مناسباً وإمكانات مفتوحة من الضبط وجلسات النقد والتحليل الذي يحتاجه البحث العلمي.

مزايا التدريس المصغر

يمكن إجمال أهم مزايا التدريس المصغر (زيتون، ٢٠٠١) فيما يلي:

١- يسهل التدريس المصغر سيطرة المتدرب على الموقف التدريسي ويخفف من حدته نظراً لكون ذلك الموقف محدود من حيث زمنه وعدد الطلاب به وكم المحتوى الدراسي المغطى خلاله إذا ما قورن بالموقف التدريسي الحقيقي المعقد ومن ثم يشعر المتدرب بالثقة بالنفس مما يسهل عليه اكتساب المهارة محل التدريس وإتقانها.

٢- يسمح التدريس المصغر للمتدرب بإعادة التدريب على المهارة لحين إتقانها

٣- تتضمن خطوات التدريس المصغر مشاهدة المتدرب لنموذج **Model** يؤدي المهارة بشكل متقن، مما يجعله يحاول أن يقلد هذا النموذج وهو الأمر الذي يسهل عليه اكتساب هذه المهارة.

٤- يصبح الأفراد الذين يتم تدريبهم على مهارات التدريس باستخدام التدريس المصغر أقدر على ممارسة هذه المهارات في الصفوف الدراسية الحقيقية – فيما بعد– من غيرهم الذين يتم تدريبهم في تلك الصفوف خلال برنامج التربية العملية/ التدريب الميداني.

٥- يساعد التدريس المصغر على تنمية الاتجاهات الايجابية للمتدربين نحو ممارسة مهنة التدريس.

٦- يتيح التدريس المصغر للمتدرب أن يعرف فور انتهاء تدريسه مستوى أدائه، وأن يتعرف نقاط القوة والضعف من خلال ما يتلقاه من تغذية راجعة من زملائه ومن المشرف على التدريب ومن خلال تقويمه لذاته أيضاً عند مشاهدة ما تم تسجيله.

مستقبل التدريس المصغر وبدائله

لقد أكد أوليفر على مجموعة هامة من استخدامات التدريس المصغر في المستقبل (جودت، ٢٠٠٠)، وهي كالتالي:

١- يستخدم كأداة لاختيار المدرسين في المناطق التعليمية ووضعهم في الأماكن المناسبة لهم.

٢- إكساب المدرسين أثناء الخدمة نموذجاً معيناً للسلوك عندما تظهر طرق جديدة ويتم التدريب عليها.

٣- التدريب على نمذجة السلوك (عند نشوء المناهج الجديدة).

٤- تدريب المعلمين والمديرين على تناول المواقف التي تؤدي إلى وقوع الصراعات وإلغاء عقد بعض المدرسين غير الأكفاء.

٥- استخدام التدريس المصغر مع التلاميذ (لبيان حالات نظام متطرفة داخل المدرسة) وإيقاف بعض التلاميذ عن الدراسة.

٦- يستخدمه التلاميذ لتحليل أدائهم في المدرسة عن طريق التغذية الراجعة.

٧- تستخدم التغذية الراجعة لتحسين التدريس عن طريق النمذجة (أي النموذج المثالي لتدريس).

٨- يستخدم في التعليم الجماعي عندما يُعلم التلاميذ بعضهم بعضاً وفي حالة وجود خجل من تعامل بعض الطلاب مع معلميهم ثم يعاد عرض الفيلم على المعلم ليتعرف على أسئلة هؤلاء الطلاب الذين يعانون من الخجل ويمكنه تعديل سلوكه.

٩- يستخدم التدريس المصغر مع المعلمين أثناء الخدمة لإكسابهم خبرة إكلينيكية في عمليات التشخيص، التدريب والتقويم بمساعدة خبراء أو بتقييم أدائهم الشخصي.

١٠- يستخدم عندما تريد المدرسة إحداث تغيرات سلوكية في سلوك كل من التلاميذ والمدرسين.

١١- يمكن لبعض المدرسين تسجيل أدائهم والحصول على تقويم موضوعي من الخارج عن مدى حدوث التعديلات في سلوكهم وسلوك تلاميذهم.

١٢- يمكن من خلاله تحديد نوعية التعليم الضروري والمناسب لتحسين برامج التدريب أثناء الخدمة.

الفرق بين التدريس المصغر والتدريس التقليدي

يتضح مما سبق وجود بعض الفروق بين التدريس المصغر والتدريس التقليدي وقد وضحها المالكي (٢٠٠٩) في الجدول التالي:

المجال	التدريس التقليدي	التدريس المصغر
١- البعد المعرفي (محتوى الدرس)	تتعدد الخبرات التدريسية؛ فقد تكون عدة مفاهيم أو عدة مهارات أو عدداً من الحقائق والمعلومات.	تتجزأ الخبرة التدريسية، فلا يتم إلقاء أكثر من مفهوم أو تعريف أو حقيقة معينة أو تدريبهم على أكثر من مهارة.
٢- البعد السلوكي (طريقة التدريس)	تتعدد الأساليب والإجراءات التي يقوم بها المعلم لتحقيق هدف الدرس (إلقاء معلومات أو شرح مفاهيم أو تدريس مهارات).	يتم عادة توظيف مهارة تدريسية واحدة لا تتعدد معها إجراءات التدريس أو أساليب إلقاء التدريس.
٣- البعد البيئي	١- يضم الفصل عدد كبير من الدارسين. ٢- زمن الحصة يتراوح بين ٤٥ دقيقة وساعتين. ٣- مصادر التغذية الرجعية محدودة ولا توجد. ٤- الفرصة ضئيلة إن لم تكن معدومة لإعادة تدريس الدرس لنفس الدارسين. ٥- لا يوجد تسجيل للدرس.	١- لا يزيد عدد الدارسين عن (٢٠) دارساً مع بعض الاستثناءات. ٢- لا تزيد فترة إلقاء الدرس عن (٢٠) دقيقة مع استثناءات نادرة. ٣- تتعدد مصادر التغذية الرجعية عن فهي ما بين المشرف والزملاء والمدرس نفسه. ٤- دائرة التدريس المصغر عادة هي: تدريس، تغذية رجعية، إمكانية إعادة الدرس. ٥- تسجيل الفيديو من أساسيات التدريس المصغر

دور المعلم في التدريس المصغر

قد ذكر محمود كامل الناقل (١٩٩٠) انه في عالم التربيه اليوم حديث يحتل مكان الصداره عن الدور المتغير للمعلم فقد انتقل من مجرد القيام بدور الناقل للمعرفه والمرجع للمعلومات والمدرب علي الحفظ والتلقين الي دور المرشد والموجه والمعين علي اكتساب مهارات التعلم الذاتي وهو بهذا يدخل عصراً جديداً يمكن أن يوصف بأنه دور (التمهير) بدلاً من(الحفظ والتفهيم) فقد كان من المعتقد قديماً إن المام المعلم بالماده يعد وحده كافي لنجاحه لكن تغيرت النظره لمعني التدريب نتيجة للتغيرات في نظريات التعلم فبدلاً أن يكون ناقلاً للمعرفه أصبح منظماً لعملية التعلم مما يعني توافر مهارات في المعلم لم تكن موجوده من قبل مما أدي إلي التفكير في استراتيجيات في برامج لذلك الاعداد تهدف الي انماء هذه المهارات حيث تلعب مهارات التدرييس دوراً هاماً في التعلم. ويرتبط ذلك بالدخول الأساسي في طبيعة التعليم وهياكله وما تحمله هذه التحولات التعليميه من مضامين أهمها انها تفرض علي المعلم أدوراً جديده تتطلب توافر قدرات ومهارات غير متاحه في صورة المعلم التقليدي الآن، مما يجعل من اعداد المعلم وتدربه أمراً يجب أن يعطي الاهتمام الكافي باعتباره من أهم العوامل الكافيه وراء نجاح العمليه التربويه ولا يعني ذلك اغفالاً لأهمية دور المتعلم باعتباره محور العمليه التربويه اعتقاداً من منطلق أن المعلم دعامتها الأساسيه

كما ذكر محمود داود الربيعي (٢٠٠٦) بأن التدريس المصغر طريقة فعاله من طرق إعداد المعلمين وتدريبهم قبل الخدمة وأثنائها لمختلف المراحل التعليمية الابتدائية والثانوية والجامعية، ولمختلف مواد التدريس. يتدرب المعلمون بواسطته على التدريس فى مواقف تعليمية حقيقية، فى إطار مبسط يشبه حجرة الفصل العادية ولكنه لا يشتمل على العوامل المعقدة ألتى تتدخل عادة فى عملية

التدريس، إذ يتقلص فيه الدرس كما سبق توضيح ذلك إلى ما يلى:

أ- **المحتوى**: حيث يتدرب الطالب المعلم غالباً فى المرة الواحدة على مهارة تعليمية محددة كأسلوب طرح الأسئلة أو جذب انتباه التلاميذ وإثارة اهتمامهم للدرس بقصد إتقان هذه المهارة قبل الانتقال إلى مهارات تدريسية أخرى.

ب- **المدة**: التى تستغرق بشكل عام بين (٥-١٠) دقائق وقد تزيد أو تنقص حسب كل برنامج أو حسب حجم المهارة التى يتدرب عليها المتدرب.

ج-**عدد التلاميذ "المتعلمين"**: إذ يتكون الفصل عادة من ٥-١٥ تلميذ كل هذا يسمح بضبط عملية التدريب إلى حد كبير بالمقارنة مع ما يجرى فى الفصل العادى ذات العوامل المعقدة والأجواء الصاخبة، والهدف من ذلك تجنب إلقاء المعلم المبتدئ دفعه واحدة فى الموقف التعليمى بتعقيداته الكثيرة، والقيام بتدريبه خطوة خطوة وجعله يركز على العديد من المهارات التدريبية حتى يصبح قادراً بالتدريج على التدريس العادى فى الفصل المدرسى.

وقد يستخدم التدريس المصغر مع بعض المدرسين أثناء الخدمة لمعالجة بعض نقاط ضعفهم كما يستعمل فى التدريب أثناء الخدمة لإتقان مهارات جديدة أو التدريب على مناهج دراسية جديدة بهدف إكسابهم المهارات اللازمة لتدريس هذه المناهج وغير ذلك من المتطلبات المهارية لإعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة.

خطواته:

١- تزويد المعلم المتدرب بخلفية نظرية حول المبادئ النفسية والتربوية التي تستند إليها المهارات والأساليب المختلفة لأدائها مع تبصيره بشروط معينه

لاستخدامها بفاعلية.

٢ -إطلاع المعلم على نموذج حسي لاستخدام المهارة في موقف تعليمي مصغر مع تعليقات مسجلة على هذا الأداء وغالباً ما يكون هذا النموذج مسجلاً تسجيلاً مرئياً أو صوتياً.

٣- تخطيط المعلم لاستخدام المهارة في موقف تعليمي مصغر.

٤-تنفيذ التعليم المصغر وتسجيله تلفازياً أو صوتياً.

٥-إخضاع التعليم المصغر للتقويم الذاتي عن طريق مناقشة المشرف والزملاء للمهارة التي تتم تأديتها حتى يتمكن المعلم المتدرب من تقويم نفسه.

٦- إعادة الخطوات ما بين (٣-٥) مرات إلى أن يتقن المعلم المتدرب أداء المهارة.

٧-التدريب على التركيب بين المهارات المرتبطة وذلك باستخدام أسلوب الصف المصغر في مواقف أكثر تعقيداً. (وزارة المعارف، دليل المشرف التربوي1419 هـ، ص ٨٦).

ويعتبر هذا الأسلوب من الأساليب الإشرافية المتطورة الناجحة في تحسين أداء المعلم وقد لوحظ من خلال الزيارات الميدانية أن كثير من المعلمين يفتقد إلى العديد من المهارات بالرغم من تمكنه من المادة العلمية لذا يلاحظ على الطلاب الملل والسآمة لأن الدرس يتسم بالجمود والجفاف هذا من جهة ومن جهة أخرى تجد أن المعلم يبذل جهد كبير في توصيل المعلومة حيث تبدو إمارات التعب والمشقة عليه لذا لا يستغرب على بعض المعلمين تضجره من عملية التدريس لأنه يفتقد إلى العديد من القدرات والمهارات والتي تضفي على درسه الحيوية والنشاط، لكن كلما استطاع المعلم من أداء المهارات بصورة متقنة وجيدة كلما

استمتع بعملية التدريس وأزداد مع ذلك تفاعل الطلاب معه. وهذا لا يتحقق إلا إذا قمنا بتحليل أداء المعلم والمهارات المطلوب أن يتقنها أثناء شرحه للدرس مثل مهارة استخدام الخرائط والتوظيف الملائم لها أثناء الشرح ومهارة الاستخدام الأمثل للسبورة ومهارات استخدام العروض التوضيحية المناسبة لشرح العناصر الغامضة في الدرس. وغيرها من المهارات العديدة والكفيلة بتحسين أداء المعلم وتطوير قدراته ومهاراته.

وهنا يمكن القول أن التعليم المصغر يعتبر أسلوب ناجح ومطلب حيوي مهم يساهم في تطوير مهارات المعلم لذا يجب مراعاة استخدامه عند إقامة الدورات التدريبية وفي لقاءات آلية الإشراف التربوي وخلال تبادل الزيارات وأن يكون تنفيذه وفق أهداف محددة وواضحة مما يؤدي إلى تبصير المعلم بالطرق المناسبة والتي تساعده على أداء عمله بطريقة جيدة وبجهد قليل في وقت قصير وتزيد من قدراته على التجديد والإبداع ويساهم في إثراء خبراته بالأساليب التربوية الحديثة وسوف ينعكس هذه كله بإذن الله على رفع مستوى أبنائنا الطلاب والذين يعتبرون المورد البشري الهام في بلدنا الحبيب والمساهمة في خططه التنموية.(جابر عبد الحميد ١٩٩٩)

عناصــر التدريس المصغــر

(صلاح، لبيبه ٢٠٠٤):

- معلومة واحدة أو مفهوم أو مهارة أو اتجاه معين يراد تعليمه.
- مدرس يراد تدريبه.
- عدد قليل من الطلبة (٥– ١٠ طلاب في العادة).
- زمن محدد للتدريس (١٠ دقائق في المتوسط).

- تغذية راجعة بشأن عملية التدريس.
- إعادة التدريس في ضوء التغذية الراجعة.

الطالب - المعلم والتدريس المصغر:

خطوات التدريب على إتقان مهارات التدريس باستخدام التدريس المصغر(ابراهيم , وسام ٢٠٠٩):

التدريب باستخدام التدريس المصغر يسير وفق دورة محددة الخطوات وذلك كما يلى:

١- **الخطوة الأولى:** التعرف على المهارة: يتعرف الطلاب المعلمون على المهارة التى سيتدرب عليها، وذلك من خلال نموذج للمهارة يتعرف من خلاله على ماهية المهارة، وأسلوب أدائها ويكون النموذج إما مصور، أو حى أو مطبوع، أو محاضرة كما سبق توضيح ذلك فى النماذج.

٢- **الخطوة الثانية:** تحضير الدرس: يقوم كل طالب معلم بتحضير درس مناسب لأداء المهارة موضحاً فيه كل عناصر خطة الدرس (العنوان، الأهداف، المحتوى، خط السير فى الدرس، التقويم) وهى أحد المهارات التى يتدرب عليها كل الطلاب المعلمين.

٣ - **الخطوة الثالثة**: التدريس للمرة الاولى: يبدأ كل طالب معلم التدريس الفعلى باستخدام المهارة المحددة لعدد من أقرانه (٥-١٠) لمدة لا تزيد على عشر دقائق، وقد يتم تسجيل الدرس إما بجهاز الفيديو أو التسجيل الصوتى.

٤- **الخطوة الرابعة**: تقديم التغذية الراجعة: وذلك بأن يتعرف الطالب المعلم على مستوى أداءه التدريسى بالاستعانة بأى مصدر من مصادر التغذية

الراجعة (الفيديو، التسجيل الصوتى، الأقران، المشرف) كما سبق توضيح ذلك فى التغذية الراجعة.

٥- **الخطوة الخامسة:** مراجعة الطالب المعلم للدرس: وذلك عقب انتهاء فترة التغذية الراجعة تتاح فرصة للطالب المعلم بان يراجع تخطيط الدرس بحيث يستفيد من الملاحظات التى قُدمت له من خلال مصادر التغذية الراجعة وقد تحدد هذه الخطوة بفترة زمنية تتراوح من (٥-١٠) دقائق.

٦- **الخطوة السادسة**: التدريس للمرة الثانية: بعد استفادة الطالب المعلم من الخطوتين السابقتين الرابعة والخامسة تتاح له الفرصة مرة ثانية لتدريس نفس الدرس على نفس المجموعة من الأقران.

٧- **الخطوة السابعة:** التغذية الراجعة للمرة الثانية: وذلك فى حالة إذا ما كان الطالب المعلم فى حاجة إلى تعليمات مرة ثانية تكرر هذه الخطوة ويتم التركيز فيها عادة على نواحى الضعف فى الأداء.

٨- **الخطوة الثامنة:** التأكيد على مدى اكتساب المهارة: وذلك بإتاحة الفرصة للطالب المعلم بتدريس نفس الدرس على مجموعة ثانية من الأقران أى على مجموعة أخرى غير التى درس لهم المرتين السابقتين أو متابعة أداء الطالب المعلم وهو يدرس خلال فترة التربية العملية أو المعلم أثناء الخدمة خلال عملية التدريس على تلاميذ حقيقيين.

وتعتبر هذه الخطوات بمثابة دورة لتنفيذ برنامج التدريس المصغر يقوم بها أثناء تدريب كل الطلاب المعلمين حيث تتاح الفرصة لكل طالب معلم بأن يمر بكل هذه الخطوات ويتم التسجيل لكل طالب معلم بمفرده وهو يؤدى الدرس أمام أقرانه للمرة الاولى ثم تقدم التغذية الراجعة، وبعد إعادة تخطيط درسه بناء

على ما تلقاه الطالب المعلم من تغذية راجعة يقوم الطالب المعلم بتدريس نفس الدرس مرة ثانية، ويتلقى تغذية راجعة من المشرف والأقران وذاتياً ويستمر فى ذلك حتى يصل لمستوى التمكن فى أداء المهارة التدريسية التى يتدرب عليها.

نموذج لبطاقة تقويم مهارات التدريس المصغر(يعرب خيون ٢٠١٠):

م	المهارات الأساسية	المهارات الفرعية	المستويات				
			4	3	2	1	0
1	مهارات الإثارة والتشويق	*استهلال الدرس. *إثارة انتباه الطلاب للدرس الجديد. *تذكيرهم بمعلوماتهم السابقة المرتبطة بالموضوع. *مراعاة مستواهم اللغوي. *تشويقهم للدرس الجديد.					
2	مهارات الأسئلة والإجابات	*اختيار السؤال ووضوح الهدف منه. *مناسبة كلماته وعباراته لمستوى الطلاب. *تنويع الأسئلة وتوقيت طرح كل سؤال. *مراعاة مستوى الطلاب والفروق بينهم في قبول الإجابة. *أساليب الإجابة عن أسئلة الطلاب.					
3	مهارات استخدام تقنيات التعليم	*مناسبة الوسيلة للمهارة ووضوح الهدف منها. *بساطة الوسيلة وقلة تكاليفها. *استخدامها في الوقت المناسب. *نجاح الوسيلة في تحقيق الهدف. *سلامة استخدامها من الناحية الفنية.					
4	مهارات الحركة	*التحرك داخل الفصل بطريقة منظمة وهادفة. *تغيير النشاط والانتقال من مهارة إلى					

					أخرى. *توزيع الأنشطة بين الطلاب بعدل. *الاستعانة باليدين والعينين وحركات الجسم *استخدام التمثيل بنوعيه؛ المسموع والصامت.		
					*مناداة كل طالب باسمه المحبب إليه. *استعمال عبارات القبول والمجاملة باعتدال *تشجيع الطالب المصيب. *أسلوب تصويب الأخطاء. *مراعاة الفروق بين الطلاب في التعزيز.	مهارات التعزيز	5
					*توزيع الوقت بين الأنشطة وفقاً للخطة. *توقيت الكلام والاستماع إلى الطلاب. *نسبة كلام المعلم إلى كلام للطلاب. *الدقة في توزيع الأدوار بين الطلاب. *مطابقة الأداء العملي لخطة التحضير.	مهارات التنظيم والتوزيع	6

التربية العملية والتدريس المصغر:

تعد التربية الميدانية العملية حجر الزاوية في برنامج إعداد وتأهيل المعلمين , فهي تمثل التطبيق العملي للمهارات والخبرات النظرية التي اكتسبها الطالب خلال التحاقه بكلية التربية تحت إشراف كلية التربية وبالتعاون مع المدارس المضيفة للطالب المعلم.

وتركز التربية الميدانية العملية على التطبيق الفعلي للمهارات التدريسية بدءاً من مهارات ما قبل تنفيذ التدريس كالتخطيط , وصياغة الأهداف التعليمية وكيفية تحقيقها , مروراً بمهارة التنفيذ كفن طرح الأسئلة والضبط الصفي , واستخدام تقنيات التعليم، وأهمية التنوع في استخدام استراتيجيات التدريس والمثيرات وصولاً إلى مهارة بناء الاختبارات وأدوات التقويم وكيفية تنفيذها عملياً إضافة إلى ما يكتشفه الطالب المعلم من اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس وبالمرور بمشكلات تربوية وطرح الحلول المناسبة لها.

أهمية التربية الميدانية العملية:

يجمع خبراء التربية على أن التربية الميدانية العملية تعد العمود الفقري لبرامج كليات التربية وحجر الأساس في إعداد وتأهيل المعلمين فهي عصب الإعداد التربوي للطالب المعلم، وتنبع أهميتها من أهمية الأهداف التي تسعى لتحقيقها، ومدى انسجامها مع الاتجاهات التربوية المعاصرة في إعداد وتأهيل المعلمين، وتتجلى أهميتها في:

- تعد التربية الميدانية العملية حلقة الوصل بين الجانبين الأساسيين في عمل كليات التربية الجانب الأكاديمي، والجانب التربوي.
- تعد التربية الميدانية العملية الميدان الحقيقي الذي ينشأ من خلاله الاتجاه الفعلي للطالب نحو مهنة التعليم.

- تتيح للطالب المعلم التدريب الفعلي للأنشطة التي تساعد على إنجاح عمليتي التعليم والتعلم
- تتيح للطالب المعلم المرور بمشكلات الميدان التربوي والإسهام باقتراح لتلك المشكلات.
- من خلالها يتعرف الطالب المعلم على المنهاج المدرسي فيدرك نواحي القوة والضعف في بعض جوانبه ويقترح الحلول.
- توفر للطالب المعلم فرصة تطبيق المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية التي درسها في الكلية.
- تعزز لدى الطالب المعلم توطيد العلاقة مع إدارة المدرسة، وأعضاء هيئة التدريس والتلاميذ، وأولياء الأمور، وكيفية التعامل معهم.
- تهيئ فرصة جيدة للطالب المعلم التعرف على سلوك التلاميذ واستجاباتهم التدريسية المختلفة
- تتيح للطالب المعلم اكتساب المهارات التربوية المتنوعة بصورة تدريجية حيث يتعرف على مشكلات مهنته والأخذ بيده إلى التأقلم والتكيف.
- تمثل العلاقة الوثيقة بين كليات التربية في عملها الأكاديمي التأهيلي، والمدارس وعملها التطبيقي ففيها يتعرف طالب اليوم ومعلم الغد على متطلبات مهنة التعليم.

أهمية التربية الميدانية العملية

المحور الأساس لبرنامج إعداد وتأهيل المعلم	تتيح الفرصة للطالب المعلم لتطبيق المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية بشكل أدائي	يكتسب من خلالها الطالب المعلم المهارات التدريسية اللازمة للإعداد لمهنة التعليم

أهداف التربية الميدانية العملية:

تهدف إلى تحقيق الأهداف التالية:

- إعداد الطالب المعلم نفسياً وتربوياً للقيام بمسؤولياته المهنية بعد التخرج.
- اكتساب الطالب المعلم المهارات اللازمة للتدريس.
- إتاحة الفرصة للتطبيق العملي للمبادئ والأسس النظرية التي درسها الطالب المعلم في مقررات الإعداد التربوي في الميدان الواقعي.
- صقل الطالب المعلم بالخبرات الأساسية المتطورة في مثل: تحديد متطلبات التعلم واشتقاق الأهداف التعليمية , وانتقاء الأنشطة والأساليب المناسبة ,واكتساب مهارات إدارة الصف وتنظيمه...
- مساعدة الطالب المعلم على التكيف في مواجهة المشكلات الطارئة التي تحتاج إلى الدراسة والتصرف المناسب لحلها.
- إتاحة الفرصة للطالب المعلم بالاحتكاك بزملائه، وبالمعلمين الأساسيين , وإدارة المدرسة , والإشراف التربوي لاكتساب الخبرة والتوجيهات التي

تسدى إليه، والعمل على تحسين الأداء.

- إتاحة الفرصة للطالب المعلم التعرف إلى المناهج التعليمية في المرحلة التي يتدرب فيها، والتعرف إلى نقاط القوة والضعف لإبداء الرأي.
- إتاحة الفرصة للطالب المعلم لاكتشاف قدراته وإمكاناته التدريسية.
- تهيئة المناخ المدرسي الذي يتيح للطالب المعلم الإحساس بالمسؤولية الكاملة,

وتكوين الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس في مثل: (الصدق – الإخلاص – الصبر – القدوة – القدرة على اتخاذ القرارات...).

- الكشف عن القدرة الحقيقية في العمل المدرسي للتعرف على ما يناسب الموقف التعليمي من طرائق وأساليب تدريس.
- إكساب الطالب المعلم صفات شخصية وعلاقات اجتماعية من خلال تفاعله مع إدارة المدرسة والمشرف التربوي.

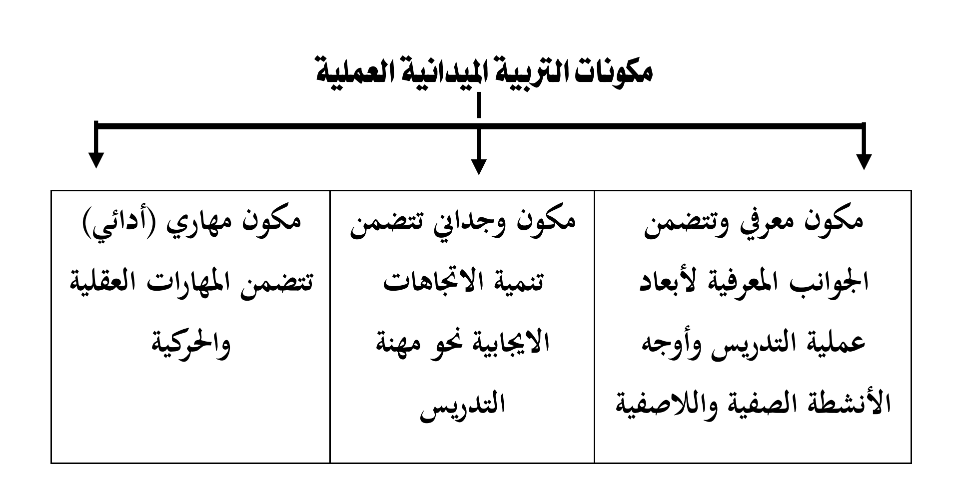
يتوقف نجاح بلوغ أهداف التربية الميدانية العملية على:

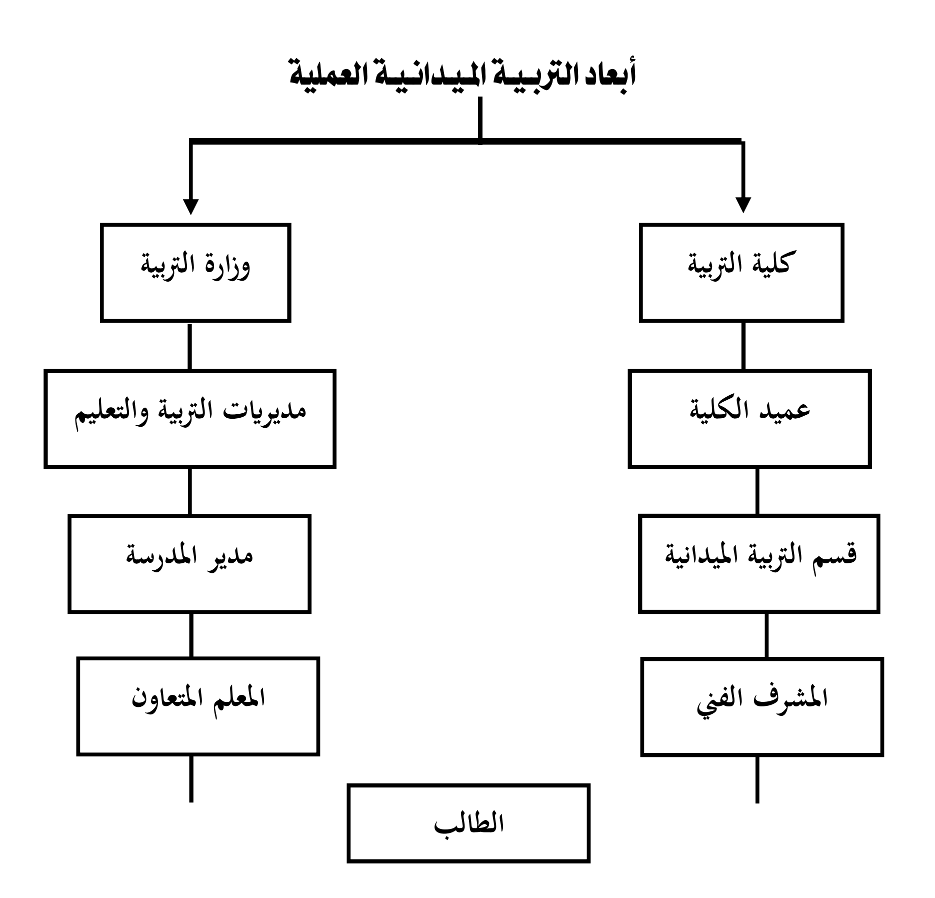
مجموعة من العوامل المتشابكة والمتفاعلة فيما بينها خاصة المرتبطة بـ:

- التخطيط – التنظيم – التنسيق – الإشراف – التوجيه – التقويم المتابعة – كفايات المعلم المتعاون والمشرف التربوي وحرصهم وتفاعلهم في هذه العملية.
- النظر إلى عملية التربية الميدانية العملية على أنها ليست عملية مراقبة وتصيد أخطاء وإعطاء تقرير, بل عملية مراقبة وملاحظة لعملية التدريس وقياس وتقويم أهلية منتجها (الطالب المعلم)ومن ثم توجيهه وتطويره والارتقاء بقدراته وكفاياته.

مفهوم التربية الميدانية العملية:

تعددت المسميات حول مفهوم التربية الميدانية العملية فبعضهم أشار إليها بالتمرين، أو التربية العملية، أو التدريب على التدريس، أو التربية الميدانية العملية... ورغم تعدد المسميات فالهدف واحد إذ يمكن تلخيص مفهوم التربية الميدانية العملية بأنها:"**عملية تربوية تهدف إلى اتاحة الفرص للطلبة المعلمين لتطبيق المفاهيم والمبادئ والنظريات التي يتلقونها بشكل أدائي فعلي في الميدان الحقيقي (مدارس التدريب)؛ لإكسابهم المهارات التدريسية التي تتطلبها طبيعة العملية التعليمية التعلمية التربوية بحيث يصبح الطالب المعلم قادراً على ممارستها بكفاية وفاعلية**".





كلية التربية:

المتخصصة في إعداد الطالب المعلم مهنياً ومسلكياً بما يؤهله للانضمام للسلك التعليمي.

عميد الكلية:

بجانب مسؤولياته تجاه أقسام الكلية الأخرى إلا أن إشرافه بنفسه على خطط العمل بقسم التربية الميدانية يحقق:

- إشعار فريق العمل بقسم التربية الميدانية مدى المسؤولية وأهمية برامج التدريب الميداني.

- التنسيق لمقابلة مسؤولي وزارة التربية ومديري إدارات التعليم لتذليل أية صعوبات، والاتفاق على الإجراءات الخاصة بتوجيه الطلبة المعلمين والاتفاق بخصوص مدارس التدريب.
- الاجتماع مع المشرفين التربويين والطلبة المعلمين بداية كل فصل دراسي وإشعارهم بأهمية التدريب الميداني.

قسم التربية الميدانية:

يتبع قسم المناهج وتتحدد مسؤولياته بالإشراف العام لبرنامج التربية الميدانية العملية والتحقق من:

- التأكد من إنهاء الطلبة المعلمين من متطلبات المساقات التربوية قبل التسجيل للتدريب الميداني ومن هذه المساقات التي يجب على الطالب إنهاؤها (مهارات التدريس، طرائق التدريس، إدارة الصف، القياس والتقويم...)
- إعداد استمارات التسجيل المبكر.
- حصر العدد النهائي للطلبة المعلمين قبل بدء البرنامج.
- الاتصال بإدارات التعليم في المحافظات بوساطة عميد الكلية لاختيار المدارس التي تحددها إدارة التعليم على أن يراعى في الاختيار عدد الفصول- الإمكانات المتاحة في هذه المدارس من وسائل تعليمية، تقنية، ومعامل، ومباني...
- عقد اجتماع بالمشرفين التربويين قبل بدء البرنامج بفترة كافية لتوضيح أهداف البرنامج وأساسياته...
- عقد اجتماع بالطلبة المعلمين المسجلين لبرنامج التدريب الميداني لتوضيح أهداف البرنامج وأساسياته وحقوقهم وواجباتهم وتنبيههم بأنهم يمثلون في

مدارس التدريب سفراء لجامعاتهم وكلياتهم.

- العمل على إصدار نشرات تعريفية ببرنامج التربية الميدانية موجهة لمديري المدارس والمعلمين المتعاونين لتوضيح أهداف البرنامج وأساسياته ودور كل من مدير المدرسة والمعلم المتعاون في إنجاح البرنامج وتحقيق أهدافه التي تعود على المجتمع كله بالفائدة المرجوة لإعداد المعلم الذي نريد.
- القيام بزيارات ميدانية لمدارس التدريب للاطمئنان على سير العمل، وتذليل الصعوبات التي قد تطرأ.
- العمل على تنظيم أيام دراسية، ولقاءات، وورش عمل لتقديم أوراق عمل تتناول

مشكلات التدريب الميداني وسبل علاجها.

المشرف الفني:

من يسند إليه عملية الإشراف الفني للطالب المعلم، ويتضمن إشرافه لعمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم لأنشطة الطالب المعلم وملاحظة أدائه داخل وخارج البيئة الصفية. ومن أُولى مهامه التشخيص والبناء والإصلاح وهذا هو المعنى الحقيقي للتقويم، فليس الهدف تصيد أخطاء الطالب المعلم ومحاسبته في مهام قد لا يعلم عنها شيئاً من قبل، فالطالب المعلم ليس لديه خبرات عملية سابقة في ميدان التدريس.

ومن أهم واجباته:

- تنفيذ زيارات ميدانية لمدارس التدريب من:(٤-٦) زيارات.
- عقد اجتماع دوري للطلبة المعلمين لمناقشة ما يستجد من صعوبات وملحوظات يعمل على تذليلها يستفيد منها الجميع.

- تبصير الطلبة المعلمين بحقوقهم وواجباتهم قبل وأثناء برنامج التدريب الميداني.
- إقامة علاقات متميزة بمدير المدرسة والمعلم المتعاون وهيئة التدريس بالمدرسة.
- التأكد من تنوع الحصص والفصول للطالب المعلم كي يكتسب خبرات متنوعة بالمرحلة التعليمية التي يتدرب فيها.
- العمل على صقل الطلبة المعلمين بأخلاقيات مهنة التعليم ودعوته للتمسك دوماً بسمات المعلم الناجح الفاعل.

المعلم المتعاون:

معلم المادة هو الأساس في مدرسة التدريب، هو المكلف بتقديم العون والمساعدة للطالب المعلم والإشراف عليه بجانب المشرف الفني أثناء فترة التدريب إضافة إلى نصابه المدرسي.

مدرسة التدريب: المدرسة التي يتم اختيارها ليقوم الطالب المعلم بالتدريب الميداني فيها.

الطالب المعلم: نرى مصطلح الطالب المعلم أعم وأشمل من:(الطالب المتدرب، طالب التدريب، طالب التربية العملية...) فهذا المفهوم يتعدى فترة التدريب ويصبغ بصبغة روح المهنة كما يتيح له فرصة التعامل معه معلماً لا متدرباً.

حقوق الطالب المعلم:

للطالب المعلم حقوق يمكن تحديدها بما يلي:

- إتاحة الفرصة للطالب المعلم بأن تكون مدرسة التدريب قريبة من مكان سكنه.
- تعديل جدوله بما يحقق أهداف التربية الميدانية.

- الاتصال بقسم التربية الميدانية أو المشرف الفني، أو مدير المدرسة، أو المعلم المتعاون كلما احتاج لذلك.
- الاعتذار لأي شخص آخر غير المشرف الفني دخول صفه الدراسي بهدف ملاحظته وتقويمه فذلك قد يؤدي إلى آثار سيئة للطالب المعلم إذا ما وجه إليه النقد...
- اطلاعه على استمارة التقويم، وله الحق في مناقشة فقراتها مع المشرف الفني وتقديم أية ملحوظات عليها لقسم التربية الميدانية.
- المساهمة في أنشطة المدرسة اللاصفية بالتنسيق مع المعلم المتعاون.

واجبات الطالب المعلم:

واجباته نحو نفسه:

- الاهتمام بالمظهر العام (الهيئة– الملبس– النظافة).
- التعود على بشاشة الوجه دائماً عملًا بقول الرسول ﷺ:" تبسمك في وجه أخيك صدقة" (سنن الترمذي برقم ١٩٦١: ٥٧٥، باب ما جاء في صنائع المعروف)
- التحلي بالأخلاق الإسلامية داخل المدرسة وخارجها قولاً وعملاً.
- الالتزام بالحماس والتعاون والقيادة الصحيحة قبل وبعد التدريب.
- البعد كلياً عن أية عادات غير مقبولة في المجتمع المدرسي باعتبار المعلم قدوة للتلاميذ.
- أن يعوِّد لسانه على النطق الصحيح للغة والبعد عن العامية.
- التواضع العلمي، والمرونة، والرغبة في التجديد والابتكار هدفاً يسعى لاكتسابه الطالب المعلم دوماً.

- مراجعة سريعة للمساقات النظرية التي سبق أن درسها في الكلية قبل فترة التدريب؛ ليتمكن من التطبيق العملي.

التمكن من معرفة مايلي:

- الأهداف العامة للمرحلة التعليمية التي سيطبق فيها.
- الأهداف العامة للمادة التعليمية التي سيقوم بتدريسها.
- خصائص نمو التلاميذ وحاجاتهم في المرحلة التي سيطبق فيها.
- الاطلاع على المقرر الدراسي لتلاميذ المرحلة التي سيطبق فيها والسعي لتحليل محتوى الموضوعات المقررة في الصف الذي سيدرس له.
- القيام بزيارة ميدانية لمدرسة التدريب قبل بدء فترة التدريب للتعرف على مدير المدرسة وهيئة التدريس وإمكانات المدرسة.

واجبات الطالب المعلم نحو المشرف الفني:

- أن يلتزم بتعليمات وإرشادات وتوجيهات المشرف الفني قبل وأثناء وبعد فترة التدريب.
- أن يستفسر منه عن كل ما هو خاص بالتربية الميدانية في مثل:(التخطيط للدروس– التنفيذ– توزيع الحصص– أية صعوبات تواجهه أولاً بأول).
- أن يقدر ويحترم اقتراحات وتوجيهات المشرف الفني، فنظرة المشرف للقضايا التربوية أوسع من نظرة الطالب لها.
- الحرص على العلاقة الإنسانية والاحترام المتبادل بينه وبين زملائه والمشرف التربوي.

واجباته نحو كليته:

- الحرص دوماً على أنه بمثابة سفير لكليته ولجامعته.
- إبلاغ الكلية ممثلة بقسم التربية الميدانية عن أية تجاوزات تصدر لتنال من هيبة الكلية

كمؤسسة تربوية لها مكانتها المرموقة في المجتمع.

- الالتزام بالمدرسة التي تم توزيعه إليها.

واجباته نحو مدرسة التدريب:

- الالتزام بمواعيد الحضور والانصراف بكل دقة وعدم اللجوء إلى التبريرات لتأخره، ويكون حضوره قبل الاصطفاف الصباحي إلى نهاية دوام المدرسة.
- المحافظة على الأدوات والوسائل والأجهزة والمواد المتوفرة بالمدرسة.
- القيام بما يوكل إليه من أعمال مدرسية بجانب التدريس في مثل حصص الانتظار (الاحتياط)...
- الإسهام في الأنشطة المدرسية التي تقيمها المدرسة.
- العمل على توطيد ودعم العلاقة بين المدرسة والمجتمع (الحي المحيط بالمدرسة) بما يكفل تكامل الجو الاجتماعي المرغوب في المدرسة.
- البعد عن تقديم النقد والذم للمدرسة وقواعدها المعمول بها.

واجباته نحو المعلم المتعاون:

- الاحترام المتبادل وتقبل الآراء والتوجيهات.
- مشاركته في أسئلة الاختبارات، التصحيح، رصد الدرجات، إعداد الكشوف، السجلات، التقارير...

- مناقشة المعلم المتعاون والاستفسار منه عن مواطن القوة والضعف في المقرر الدراسي.
- مناقشة المعلم المتعاون في أي من المشكلات التعليمية التي تواجه الطالب المعلم ومحاولة الاستفادة من آرائه بأكبر قدر.

مراحل التربية الميدانية:

أولاً / مرحلة المشاهدة (الملاحظة):

تعد مرحلة المشاهدة جزءاً مهماً من برنامج التربية الميدانية، ويطلب من الطالب المعلم القيام بعملية المشاهدة الفعلية للبيئة المدرسية على طبيعتها، والبيئة الصفية في معاملها وواقعها وسلوك الطلاب وتفاعلاتهم مع المعلم المتعاون، بهدف:

- التعرف إلى المجتمع المدرسي والإمكانات المتوافرة في المدرسة.
- مساعدة الطالب المعلم على التكيف مع الجو المدرسي الجديد.
- إتاحة الفرصة للطالب المعلم لتعلم كيفية التصرف في مواقف تعليمية يشاهدها أثناء عملية المشاهدة.
- ربط ما تعلمه نظرياً بما يشاهده أثناء هذه الفترة، وبذلك يكون مستعداً لمواجهتها أثناء التدريس؛ ليستفيد الطالب المعلم من أساليب الملاحظة والمشاهدة في المستقبل.
- إكساب الطالب المعلم في هذه الفترة اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم في مثل: (الصبر– الصدق– الإخلاص– اتخاذ القرارات...).
- التعرف إلى خصائص نمو تلاميذ المرحلة التي يتدرب فيها الطالب المعلم وسلوكهم واتجاهاتهم...

- إكساب الطالب المعلم مهارات التقويم الذاتي.

تنبيه:

- من الضروري قبل تنفيذ المشاهدة أن يقدم المشرف الفني التوجيهات والمعلومات عن أهداف المشاهدة وأهميتها وكيفية تنفيذها.
- تنوع الدروس المشاهدة وتوزيعها على الصفوف الدراسية قدر الإمكان.
- أن تتم المشاهدة لأكثر من معلم أساس بالمدرسة.
- استخدام أنموذج مقترح أو خطة يستخدمها الطالب المعلم تحتوي على النقاط التي يجب أن يركز عليها أثناء تنفيذ المشاهدة. وعلى الطالب المعلم كتابة تقرير عن النقاط التي استفادها خلال فترة المشاهدة.
- لا تنتهي مرحلة المشاهدة للطالب المعلم بانتهاء الوقت المخصص لها؛ وإنما عليه أن يستمر في مشاهدة المعلمين المتعاونين، والطلبة المعلمين في مدرسة التدريب كلما سمحت له الفرصة لتكوين أكبر استفادة له.

والأنموذج التالي المقترح يمكن أن يساعد في تحقيق أهداف المشاهدة.

نموذج بطاقة مشاهدة (مقترح)

اسم الطالب المعلم/................ التخصص/............

م	عناصر المشاهدة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
أولاً الشخصية العامة:				
١-	يلقي السلام على التلاميذ بداية الحصة.			
٢-	حسن المظهر والهيئة والملبس.			
٣-	يتحدث بلغة فصيحة وواضحة.			
٤-	صوته مسموع لجميع تلاميذ الصف.			
٥-	يقدر آراء التلاميذ ويحترمهم.			
٦-	واثق في أقواله وأفعاله.			
٧-	بشوش دائم الابتسامة.			
٨-	يملك نفسه عند الغضب.			
٩-	يظهر الحماسة والحيوية في الصف.			
١٠-	يتكيف مع المواقف المتغيرة.			
١١-	يستمع لجميع التلاميذ.			
ثانياً التخطيط للدروس:				
١-	كراس الإعداد منظم ونظيف دائماً.			
٢-	منتظم في إعداد الدروس.			
٣-	يحدد الأهداف السلوكية بأداء ظاهر.			
٤-	يحدد المفاهيم السابقة الضرورية للمتعلم.			
٥-	يعرّف المفاهيم السابقة الضرورية			

م	عناصر المشاهدة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
	للمتعلم.			
م	عناصر المشاهدة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
٦-	يحدد الطرائق والأساليب المستخدمة في الخطة.			
٧-	يحدد الوسائل التعليمية المستخدمة في الخطة.			
٨-	يحدد وسائل التقويم.			
٩-	يلتزم بخطوات السير في الدرس (تمهيد-عرض- تطبيق- تلخيص.			
١٠-	يستخدم الكتاب المدرسي بفاعلية.			
١١-	يحدد الواجب البيتي في الخطة.			
ثالثاً إجراءات التدريس:				
١-	يبدأ بأسئلة تمهيدية للدرس.			
٢-	يلتزم بمهارات فن طرح السؤال.			
٣-	يتيح الفرصة للتلاميذ لطرح أسئلة.			
٤-	يلتزم بمهارات تلقي الإجابات ولا يقبل الإجابة الجماعية.			
٥-	يربط معلومات الدرس السابق باللاحق.			
٦-	ينوع في أساليب التدريس(استقراء- استنتاج- حوار...)			
٧-	يستخدم الوسائل اللغوية بكفاءة (تشبيه- مقارنة- قياس- قصص- إشارات...)			

٨-	يستخدم الوسائل الحسية في توقيتها المناسب			
٩-	يوظف السبورة بكفاءة.			
١٠-	يعزز السلوك الحسن للتلاميذ فور ظهوره.			
١١-	يربط الدرس بالأحداث الجارية والبيئة.			
١٢-	يتأكد من تحقيق أهداف الدرس عن طريق(أسئلة- تمارين- ملاحظات- واجبات...)			
رابعاً البيئة الصفية وإدارتها:				
١-	يحقق الانضباط الصفي.			
٢-	يتسم الصف بالنظافة والهدوء.			
٣-	يهيئ البيئة الفيزيقية للصف (إضاءة- تهوية- أدوات تعليمية)			
٤-	يستخدم الإثابة غالباً في التحكم الصفي.			
٥-	يستخدم الشدة أحياناً عند اللزوم.			
٦-	ينادي التلاميذ بأسمائهم عند المناقشة والتعامل معهم.			
٧-	لا يركز على فئة معينة من التلاميذ.			
٨-	لا يفرط في نقد التلاميذ ولومهم.			
٩-	يحقق التنافس الفردي في البيئة الصفية.			

ثانياً/ مرحلة التدريس الفعلي:

في هذه المرحلة يكون الطالب المعلم قد هيئ نفسياً وعقلياً بعد أن شاهد البيئة المدرسية، والبيئة الصفية وأصبح أكثر تركيزاً لعناصر الموقف التعليمي من خلال مشاركته العملية في مرحلة المشاهدة ولم يبقَ له سوى التطبيق العملي الفعلي وقيامه بالتدريس داخل البيئة الصفية وتشمل هذه المرحلة:

المرحلة الأولى: يقوم في هذه المرحلة الأولى من التدريب الفعلي بمشاركة المعلم المتعاون في تنفيذ بعض المهام التعليمية كإعداد الدروس كتابياً وتنفيذ بعضها ومناقشتها مع الطلبة، وتصحيح الواجبات، وإعداد الوسائل التعليمية بالتعاون مع المعلم المتعاون إلى حد كبير وفق توجيهات المشرف الفني.

المرحلة الثانية: وتعد آخر مراحل التربية الميدانية التنفيذية بالنسبة للطالب المعلم وفيها يكون الطالب مسؤولاً مسؤولية كاملة عن تنفيذ جميع المهام والنشاطات التعليمية التي يتطلبها الموقف التعليمي.

ومن أهم الأمور التي يجب مراعاتها في هذه المرحلة:

- التأكد من أن الطالب المعلم قادر على التخطيط (الإعداد الفاعل للدروس).
- حاجة الطالب إلى التوجيهات المكثفة من قبل المشرف الفني وتكثيف الزيارات الميدانية بداية هذه المرحلة للاطمئنان على سير العملية التعليمية للطالب المعلم.
- تقييم كل حصة وتقديم التوجيهات والملحوظات بعد كل زيارة.
- نهاية هذه المرحلة يتم التقويم النهائي للتربية الميدانية باستخدام أنموذجين الأول خاص بمدير المدرسة ويشارك فيه المعلم المتعاون وبحضور المشرف الفني.

الفصل السابع

نماذج من خطط دراسية لمواد مختلفة

(نموذج لتخطيط الدرس اليومي بالطريقة الطولية)

أولا:

اليوم والتاريخ: عنوان الوحدة:

الصف والشعبة: عنوان الدرس:

هدف ديني: آية أو حديث

ثانيا:الأهداف الإجرائية السلوكية:

أهداف معرفية:-

أهداف حركية:-

أهداف وجدانية:-

ثالثا:الوسائل التعليمية:-

رابعا:المراجع:-

خامسا:الأنشطة التعليمية:-

سادسا:خطة سير الدرس:-

مراحل الدرس	المادة العلمية	الوسائل والأنشطة العلمية	لنماذج
المقدمة			
العرض			
عمل المدرسة أولاً			
عمل التلميذات أولاً			
التنظيف العام			
التقويم			
الملخص السبوري			
التطبيق	س/ س/		

٢-التخطيط للدرس بالطريقة العرضية :

١. المكونات الروتينية: كما في التخطيط الطولي

٢. المكونات الفنية:

١. الأهداف الإجرائية السلوكية

٢. المحتوى

٣.الوسائل التعليمية

٤.الأساليب والأنشطة التعليمية

٥. التقويم

٦.الأنشطة الاصفية أو الملخص

٧.المرجع

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="5">اليوم /   الوحدة /   الصف /
التاريخ /   الموضوع /   الحصة /   الزمن الكلي /</td></tr>
<tr><td colspan="5">المقدمة/ الإعداد/</td></tr>
<tr><td>التقويم</td><td>الاساليب والانشطة التعليمية</td><td>المواد التعليمية</td><td>المحتوى</td><td>الاهداف</td></tr>
<tr><td colspan="4">ملاحظـــــات</td><td>الأنشطة اللاصفية</td></tr>
<tr><td colspan="4"></td><td>المراجع/</td></tr>
</table>

ملاحظة: في هذه الطريقة نلاحظ أن الكتابة تكون عرضيا حيث يشمل الهدف سواء معرفي أو حركي بدون ترتيب وما هو محتواه العلمي الى تقييم الهدف.

نموذج (١) خطة درس فى مادة العلوم

المادة	موضوع الدرس	مدة التنفيذ	التاريخ	/ / ١٤ هـ	توقيع المديرة	توقيع المشرفة
علوم	الأرض والشمس والقمر	حصة واحدة	الحصة			
			الفصل			

١ التحفيز (التهيئة)

٢ الاستكشاف

أسئلة التحفيز

انظرى وتسائلى : ص١٠

كل يوم تطلع الشمس من المشرق فى الصباح ، وتغيب فى الغرب عند المساء. هل تتحرك الشمس فعلاً فى السماء؟هل تتحرك الأرض؟

نشاط استقصائى:

استكشفى . لماذا يتكون اليوم من الليل والنهار؟

الفكرة الرئيسة :

تُسبب حركة الأرض فى الفضاء الليل والنهار والفصول الأربعة . يتألف سطح القمر من صخور والسطح مغطى بالحفر ويمكن أن نشاهد أوجه القمر عندما يدور حول الأرض

المفردات:

١دوران حول المحور ٢-المحور ٣- مدار ٤-طور القمر ٥- خسوف القمر ٦- كسوف الشمس

	الأهداف السلوكية	نوع الهدف ومستواه	٣ الشرح والتفسير	إستراتيجية التدريس	الوسائل	٤ التقويم التكوينى
١	أن توضّح الطالبة سبب حدوث الليل والنهار	معرفى فهم	سبب حدوث الليل والنهار هو أن : الأرض تدور حول الشمس وفى الوقت نفسه تدور حول محورها	مناقشة وحوار	السبورة الأقلام الملونة الكتاب المدرسى	وضحى سبب حدوث الليل والنهار؟
٢	أن تحدد الطالبة على صورة الكرة الأرضية محور الأرض	معرفى تطبيق	يُمثل الخط المتقطع الذى يصل بين القطب الشمالى والقطب الجنوبى محور الأرض	مناقشة وحوار	صور توضيحية	حددى على صورة الكرة الأرضية محور الأرض ؟

يتبع ←

نموذج رقم (٢) خطة درس في مادة التاريخ

المادة: تاريخ الموضوع: الدولة الأيوبية ٥٦٤- ٦٤٨ هـ

الصف:........ الفصل:.......... التاريخ:.........

الأهداف العامة:

أ- أن يعرف الطالب أصل الأسرة الأيوبية.

ب- أن يعرف الطالب كيف تأسست الدولة الأيوبية.

ت- أن يفهم الدور الذي أدته الدولة الأيوبية في توحيد المسلمين وجهاد أعدائهم الصليبين.

أهداف في مجال الاتجاهات (القيم).

أ- أن يفهم الطالب أن قوة المسلمين في وحدتهم.

ب- أن يفهم الطلاب أن خصائص شخصية صلاح الدين تجعل منه المثل الأعلى للقائد المسلم.

أهداف مجال المهارات:

أ- أن يكون الطالب قادرا على كتابة مقالة عن سيرة أحد أبطال المسلمين.

ب- أن يعرف مصادر المعرفة الخاصة بالدولة الأيوبية.

ألأهداف السلوكية:

أ – لأن يحدد الطالب نسب صلاح الدين الأيوبي تسلسليا.

ب- أن يناقش طور تأسيس الدولة الأيوبية في العراق.

ج- أن يكتب مقالة قصيرة عن دور صلاح الدين الأيوبي في توحيد المسلمين

وأهمية ذلك.

د- أن يكون قادرا على تعديد ومناقشة مزايا شخصية صلاح الدين.

هـ- أن يناقش مظاهر خطر الصليبين على العالم الإسلامي.

و- أن يحدد نتائج معركة حطين.

ز- أن يكتب بحثا موجزا عن أعمال صلاح الدين في المجال الاجتماعي.

المحتوى:

١- نسب الأيوبيين.

٢- اتصال الأسرة الأيوبية في الموصل.

٣- نمو الأسرة الأيوبية في الموصل.

٤- ظهور نور الدين وجهاده ضد الصليبين.

٥- استيلاء الأيوبيين على مصر ونهاية حكم الفاطميين فيها.

٦- صلاح الدين يصبح سلطانا على مصر.

٧- جهاد صلاح الدين ضد الصليبين، وبنائه لدولة إسلامية قوية.

٨- أهم أعمال صلاح الدين في المجال الاجتماعي (إنشاء المدارس..الخ).

٩- خصائص شخصية صلاح الدين _ الشجاعة – الإخلاص للإسلام – الزهد – العلم – القيادة السياسية والعسكرية الماهرة.....

الطرق:

١- يناقش الطلاب نسب الدولة الأيوبية بمساعدة مخطط مرسوم.

٢- يناقش الطلاب نتائج اتصال نجم الدين بالسلاجقة.

٣- يناقش الطلاب خطوات تأسيس الدولة الأيوبية.

٤- يناقش الطلاب موضوع جهود صلاح الدين لتوحيد المسلمين، من الجهاد ضد الصليبين.

٥- يلخص المدرس الدرس ويبرز أهم ما اشتمل عليه من مفاهيم وقيم.

٦- يكتب الطلاب فقرة قصيرة عن جوانب شخصية صلاح الدين.

المواد التعليمة :

- الكتاب المدرسي ص... كذا.
- كتاب صلاح الدين الأيوبي، تأليف د/..........
- نصوص من كتاب ((الجبهة الإسلامية في عصر الحروب الصليبية)) تأليف د/ حامد غنيم.

التقويم :

يقرأ المدرس مقالات الطلاب عن دور صلاح الدين لتوحيد المسلمين، للتعرف على مدى فهمهم للموضوع، وكذلك مدى اتجاه الطلاب نحو المسلمين وضرورها.

الواجب :

تلخيص لأهم أعمال صلاح الدين في المجال الاجتماعي (يستعين الطلاب بكتب ومراجع تناسبهم).

نموذج رقم (٣) خطة درس لمادة علم الاجتماع

اليوم والتاريخ:......./........../.........١٤هـ المادة:علم الاجتماع الصف: ...

الوحدة:........ الموضوع: التغير الاجتماعي الحصة:.........

التهيئة الحافزة: ما القارات التي يشملها العالم الجديد؟ ما اسم القارة التي جنوبي شرقي قارة آسيا؟ ما هي أشهر أنواع الحبوب المستوردة، للأغنام في المملكة...؟ (أذا كانت البيئة بدوية).				الملحوظات
الأهداف السلوكية	المحتوى	الأساليب والأنشطة والوسائل التعليمية	التقويم	
أن يستنتج الطالب مفهوم التغير الاجتماعي.	مفهوم التغير الاجتماعي	عرض أمثلة للتغير الاجتماعي واستنتاج مفهومه	يقصد بالتغير الاجتماعي............ علل: اهتمام علماء الاجتماع بدراسة التغير الاجتماعي.	
أن يعدد الطالب فوائد التغير الاجتماعي	أهمية دراسة التغير الاجتماعي	الحوار لتجميع الآراء والخبرات عن أهمية دراسة التغير الاجتماعي	وضح أراء علماء الاجتماع في التغير الاجتماعي	
أن يفسر التلميذ نماذج من أراء علماء الاجتماع في التغير	آراء علماء الاجتماع في التغير			
أن يحدد التلميذ الفرق بين مفاهيم التغير، والتقدم،	التغير والتقدم والتطور والتنمية	قراءة صفية للآراء، الواردة في الكتاب المدرسي	ما الفرق بين مفاهيم التغير، والتقدم....... من مظاهر التقدم	

والتطور، والتنمية.		وتفسيرها والتعليق عليها	والتغير في السعودية:	
أن يعبر الطالب عن إعجابه لما تحقق من نمو في المجتمع السعودي. أن يعبر الطالب عن إعجابه لما تحقق من نمو في المجتمع السعودي	مجتمع السعودية كمثال للتغير الاجتماعي والتنمية والتقدم.	المناقشة وضرب الأمثلة الملموسة لتفسير المفاهيم.	وضح خصائص التغير الاجتماعي قارن بين أنواع التغير مع التمثيل	
أن يقارن الطالب بين أنواع التغير أن يعين الطالب أفضل أنواع التغير أن يستنتج التلميذ مضمون اتجاهات التغير أن يعبر التلميذ بالرسم التوضيحي عن كل اتجاه من اتجاهات التغير	خصائص التغير الاجتماعي أنواع التغير الاجتماعي موازنة لتحديد أفضل أنواع التغير اتجاهات التغير الاجتماعي الأشكال التوضيحية لاتجاهات التغير الاجتماعي	استعراض بخبرات الطلاب عن مظاهر التغير والتقدم والتنمية في السعودية تدوين الخصائص على السبورة وإجراء حوار لتفسير كل منها بأمثلة ملموسة. الاستنتاج	وضح اتجاهات التغير الاجتماعي بين بالرسم اتجاهات التغير الاجتماعي .	

<table dir="rtl">
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>والمقارنة
والتفسير
أفضل أنواع
التغير
هي..........

ضرب الأمثلة
الملموسة
للتوضيح مع
الموازنة لتحديد
أفضل اتجاه
للتغير

استخدام
الإشكال
البيانية
بالكتاب
المدرسي ص
كذا وكذا
للتوضيح،
وتحليلها.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td colspan="5">الأنشطة اللاصفية: فسر العبارات التالية: ١- لسرعة التغير أثر في التوازن والتكامل ٢- تعد بعض اتجاهات التغير غير مرغوبة</td>
</tr>
</table>

نموذج (٤) خطة درس لمادة اللغة العربية

نموذج لتحضير درس لغة عربية (مادة القراءة) وفق طريقة المناقشة:

وفق نموذج التقسيم إلى مجموعات

اليوم: التاريخ: حكمة اليوم:

الصف: الثاني الأساسي الشعبة: الزمن: (٤٥) دقيقة

المادة: قراءة. الموضوع: مرض سعد

نص الدرس: مرض سعد

غاب سعد عن المدرسة , وعرف أصدقاؤه أن ساقه قد كسرت , فاتفقوا على زيارته بعد انتهاء الدوام في المدرسة , قالت المعلمة: اختاروا ثلاثة منكم لزيارته بعد الاستئذان من أمهاتكم. استقبلت أم سعد الأولاد , وقدمت لهم الحلوى. دخل الأصدقاء غرفة سعد , فسلموا عليه , ثم قدموا له طاقة ورد , وجلسوا بهدوء , وسألوه عن حاله , وتمنوا له الشفاء العاجل.

الأهداف العامة:

يتوقع من هذا الدرس أن يتيح للمتعلم أن يتعرف أهمية العلاقات الاجتماعية من خلال:

١ – تعرف المناسبات التي يتم فيها تبادل الزيارات.

٢ – تعرف آداب الزيارة.

٣ – تنمية العلاقات الإنسانية بين الأصدقاء.

٤ – أهمية الاهتمام بالصحة.

الأهداف التعليمية (السلوكية) :

١ – أن يقرأ التلميذ نص مرض سعد قراءة صحيحة ومعبرة.

٢ – أن يحدد التلميذ الفكرة العامة للنص.

٣ – أن يشرح التلميذ بعض المفردات والتراكيب.

٤ – أن ينفذ التلميذ التدريبات القرائية.

٥ – أن يقرأ التلميذ النص ممثلاً دور سعد ومتبادلاً الأدوار بينه وبين زملائه.

الوسائل:

١ – لوحة المحادثة – لوحة النص – لوحة وبرية – جهاز **إسقاط** – باقة من الزهر – مغلفات حسب عدد المجموعات.

خطوات الدرس:

أولاً - التهيئة الحافزة (الإثارة):

أوجه للتلاميذ الأسئلة التالية مذكراً بموضوع درس المحادثة:

١ – ما أسباب غياب التلميذ عن المدرسة؟

٢ – ماذا تفعل عندما تعلم أن أحد رفاقك غاب عن المدرسة؟

٣ – بماذا يشعر المريض إذا زاره صديقه؟

ثم أسأل التلاميذ عن موضوع درس المحادثة بعد أن أعرض عليهم اللوحة الكلية , وأطلب منهم تسمية عناصرها ووصف محتواها.

بعد ذلك أقوم بتنفيذ الدرس على الشكل التالي:

ثانياً – تنفيذ الدرس:

الخطوة الأولى:

- اعرض الدرس مكتوباً أمام التلاميذ.
- اطلب منهم قراءته قراءة صامتة.
- اسألهم عن الفكرة العامة , واطلب منهم وضع عنوان آخر له.

الخطوة الثانية:

- اقرأ الدرس قراءة توضيحية مراعياً علامات الوقف , والأحرف اللثوية والمشددة والمنونة.
- أكلف أحد التلاميذ المجيدين قراءة الدرس كاملاً.

الخطوة الثالثة:

أوزع التلاميذ إلى خمس مجموعات, وأكلف ممثلاً لكل مجموعة أو أفسح لهم المجال لاختيار ممثل لهم , (وذلك طبعاً مع مراعاة التبديل بين أفراد المجموعة في كل درس ومن الجنسين (ذكور أحياناً وإناث أحياناً أخرى) ثم أبدأ بتوزيع المغلفات عليهم على الشكل التالي:

- المغلف الأول على المجموعة الأولى ويتضمن صورة احتفال بعيد ميلاد.
- المغلف الثاني على المجموعة الثانية ويتضمن الفقرة الأولى وأسئلة حولها.
- المغلف الثالث على المجموعة الثالثة ويتضمن الفقرة الثانية وأسئلة حولها.
- المغلف الرابع على المجموعة الرابعة ويتضمن الفقرة الثالثة وأسئلة حولها
- المغلف الخامس على المجموعة الخامسة ويتضمن التدريبات النهائية.

الخطوة الرابعة:

- استخدم جهاز الإسقاط لعرض محتوى مغلف كل مجموعة في أثناء مناقشتها وذلك كي يتسنى للتلاميذ مشاهدة مافيه من صور وأسئلة.
- انتقل باتجاه المجموعة الأولى وأتوجه إلى ممثلها بالحوار طالباً من بقية التلاميذ الاستماع على النحو الآتي:

- ماذا تشاهد في الصورة؟ (أطفال يحتفلون بعيد ميلاد) وماذا أيضاً؟ (هناك شموع وحلوى مصفوفة بشكل مرتب على الطاولة).

(بهذه الأسئلة أدربهم على دقة الملاحظة والحوار بلغة سليمة وجمل صحيحة ومعبرة)

- اذكر مناسبات أخرى يزور الناس فيها بعضهم بعضاً؟ (أعياد دينية – نجاح عرس – مرض) وأضيف لهم إن لم تأتي الإجابة يمكن زيارة الجد والجدة أوالأقرباء).
- أعزز الهدف بضرورة الزيارات في المناسبات وأيام العطل لأنها تنمي حب الآخرين والتواصل الاجتماعي.

- أتوجه باتجاه المجموعة الثانية واطلب من ممثلها قراءة الفقرة الأولى قراءة جهرية , ثم استمع إلى إجاباتهم من خلال ممثلهم عن أسئلة المقطع الأول والتي هي تتألف من مايلي: (يجب أن تكون الإجابات مسموعة من قبل جميع تلاميذ الصف وذلك كي يصوبوا إجاباتهم على أوراق أسئلة المقطع الأول التي سأوزعها على جميع تلاميذ الصف من دون أجوبة) المقطع وأسئلته هي:

(غاب سعد عن المدرسة , وعرف أصدقاؤه أن ساقه قد كسرت , فاتفقوا

على زيارته بعد انتهاء الدوام في المدرسة).

س: من غاب عن المدرسة؟ ولماذا؟

ج: غاب سعد عن المدرسة؟ لأن ساقه كسرت.

(ثم أقوم بعصف ذهني من خلال السؤال التالي: " لماذا كسرت ساق سعد في رأيك " حيث أن الإجابة المتوقعة هي: لأنه لم ينتبه أثناء عبوره الشارع أو اللعب.......... الخ

وأوجه التلاميذ إلى ضرورة الانتباه في أثناء اللعب والدخول إلى الصفوف بنظام.

س: متى قرر الأصدقاء زيارة سعد؟ ولماذا؟.

ج: بعد انتهاء الدوام المدرسي كيلا تتعطل الدروس.

أعقب على الإجابة بقولي: إذاً علينا أن ننهي واجباتنا المدرسية أولاً وبعد ذلك نذهب للعب أو الزيارة.

- انتقل إلى المجموعة الثالثة , واطلب من ممثلها قراءة الفقرة الثانية قراءة جهرية، ثم استمع إلى أجوبة التلاميذ على الأسئلة المعروضة حولها على النحو الآتي:

(قالت المعلمة: اختاروا ثلاثة منكم لزيارته بعد الاستئذان من أمهاتكم. استقبلت أم سعد الأولاد , وقدمت لهم الحلوى).

س: ماذا قالت المعلمة:

ج: اختاروا ثلاثة منكم لزيارته بعد الاستئذان من أمهاتكم.

س: لماذا طلبت المعلمة من التلاميذ اختيار ثلاثة تلاميذ؟

ج: كي يمثلوا تلاميذ الصف , ولا يذهب التلاميذ جميعاً فينزعج المريض وأهله.

س: لماذا طلبت المعلمة من التلاميذ الاستئذان من أمهاتهم؟

ج: لأن التلاميذ سيتأخرون عن موعد العودة إلى المنزل فيخاف الأهل عليهم.

س: ما معنى كلمة الاستئذان؟

س: استخدم كلمة استئذان في جملة من عندك.

وهنا أذكر للتلاميذ إذاً من آداب التواصل الاجتماعي أن يكون العدد قليلاً , وأن نخبر الأهل في حال الخروج من البيت فلا يشعرون بالقلق علينا.

س: من استقبل الأطفال في بيت سعد؟

ج: استقبلت الأم الأطفال في بيت سعد.

س: ماذا قدمت لهم؟

ج: قدمت لهم الحلوى.

- أنتقل إلى المجموعة الرابعة , واطلب من مقررها قراءة الفقرة الأخيرة قراءة جهرية.

(دخل الأصدقاء غرفة سعد , فسلموا عليه , ثم قدموا له طاقة ورد , وجلسوا بهدوء , وسألوه عن حاله , وتمنوا له الشفاء العاجل).

ثم أوجه الأسئلة التالية:

س: أين دخل الأطفال؟

ج: دخل الأطفال غرفة سعد.

س: كيف جلس الأطفال؟ ولماذا؟

ج: جلس الأطفال بهدوء كيلا يزعجوا المريض وأيضا كيلا يزعجوا أهل البيت

– مثل وزملاؤك المشهد الذي يعبر عن الفقرة , واستعن بالوسائل الحسية

(طاقة زهر – الدخول بهدوء – عبارات التمني له بالشفاء).

س: ما واجبك نحو صديقك إذا مرض؟

ج: أن أزوره.

س: ما واجبك نحوه إذا غاب عن المدرسة؟ ....

هنا انتظر قليلاً واستمع من أفراد المجموعة إلى الإجابات , ثم أقرر الإجابة النهائية الصحيحة:

ج: أن أسال عن سبب غيابه , وأخبره بما فاته من دروس ووظائف ليدرسها

بمساعدة أهله.

هنا أوجه التلاميذ إلى أن: من آداب الزيارة الدخول إلى البيت بهدوء والجلوس

بهدوء , والحديث بصوت منخفض وعدم إطالة وقت الزيارة.

" حيث أنني بهذه التدخلات أوسع أفق تفكير التلميذ وأساعده على التحكيم وربط الأسباب بالنتائج ".

بعد ذلك اختار من كل مجموعة تلميذ وأطلب منهم تمثيل الأدوار.

- دور الراوي
- دور المعلمة
- أم سعد
- دور الأطفال

* انتقل إلى المجموعة الخامسة , واستمع منها إلى الإجابة المتعلقة بالتدريبات مراعيا انتباه الجميع.

س: استخدم الكلمات التالية في جمل مفيدة:

(غاب – تمنى – الاستئذان)

- أقوم بتثبيت الجمل المختارة على السبورة , ويمكن في هذه المرحلة أن استمع إلى أكثر من جملة ومن تلاميذ المجموعات الأخرى على الشكل التالي:
- غاب اللاعب عن المباراة – غاب القمر من السماء.
- تمنى المعلم لتلاميذه النجاح – تمنى التلاميذ الفوز لمدرستهم.
- ذهب عامر إلى الملعب بعد استئذان أمه.

س: اذكر كلمة فيها حرف (ث) وأخرى فيها حرف (س) من الدرس؟

استمع إلى إجابات التلاميذ واعززها

- مثال على الكلمات لحرف (ث) ثلاثة. اسأل من يضيف كلمات أخرى؟

(اثنان – ثمانية – ثوم – ثورة)

- مثال على الكلمات لحرف (س) سعد – مدرسة – ساق. اسأل من يضيف

كلمات أخرى من النص ؟ (كسرت – سلموا).

س: اذكر حروفاً لثوية أخرى غير حرف (ث) الثاء؟

– استمع إلى إجابات التلاميذ وأعززها والأحرف اللثوية هي "(ذ – ظ)".

الخطوة الخامسة:

أعود إلى السبورة وأتوجه إلى التلاميذ جميعاً , وأقوم بتنفيذ التدريبات القرائية على النحو التالي:

أقوم بلفظ بشكل صحيح وواضح الحرفين (ث – س) ثم استمع إلى نطق الحرفين إفراديا ومن أكثر من تلميذ.

س: اقرأ مايلي (ثلاثة – ثم) , (سعد – جلسوا)

أبضاً يمكن في هذا السؤال أن اطلب من التلاميذ أن يستخرجوا من نص القراءة كلمات فيها حرف السين , وكلمات فيها حرف لثوي مثل (الاستئذان).

أقوم بوضع المقطع التالي على السبورة , حيث يتضمن الفعل الماضي المتصل بواو الجماعة:

(قالت المعلمة: اختاروا ثلاثة منكم للزيارة , دخل الأصدقاء غرفة سعد , فسلموا عليه , ثم قدموا له طاقة ورد , وجلسوا بهدوء , وسألوه عن حاله , وتمنوا له الشفاء العاجل).

أقوم بتكليف أحد التلاميذ بقراءة المقطع ثم أتوقف عند حرف الواو المتصل بالفعل وأشير إلى دلالته للتلاميذ , حيث أنوه لهم إلى جمالية استخدامه حيث أننا عند قراءته لا نكرر كلمة الأصدقاء أو التلاميذ.

بعد ذلك اطلب من التلاميذ كتابة جمل فيها فعل ماض نتصل بحرف الواو

على غرار:

- كتب التلاميذ وظائفهم , وحفظوا دروسهم.
- خرج الأولاد إلى الملعب و................ بالكرة.
- .... و..........................
- اطلب من التلاميذ أن يملؤوا الفراغ بالكلمة المناسبة من تأليفهم وإبداعهم مراعيا فيها اتصال الفعل الماضي بواو الجماعة:
- اتفق............... على زيارة............. بمناسبة نجاحه , ف............. في الوقت المحدد

بهذا التدريب نستطيع تفجير قدرات التلاميذ على اختيار الكلمة المنسبة من خلال سياق المعنى.

نموذج (٣) خطة درس لمادة اللغة الإنجليزية

Name: Karen Bryan Unit: chapitre 7 review

Text: Holt – Allez, viens, level one Grade Level: 8 (beginning of year)

Lesson: Religious diversity in American and French cultures

Goals: Students will … **Reduce stereotyping** **Gain respect for diversity in U.S. and French cultures** **Compare and contrast U.S. and French culture** **Realize that populations of both countries are diverse, esp. in religious affiliation**
Concepts **French population is religiously and ethnically diverse, just as the American population is diverse.**
World Language Standards: **Standard 1 COMMUNICATION: Write and speak in a language other than English** **Learners engage in written and spoken conversations on a variety of topics. (Interpersonal)** **8.1.2 Accurately state information about self, family, and friends.** **Standard 4 CULTURES: Develop awareness of other cultures** **Learners examine, experience, and reflect on the relationships among the practices, products, and perspectives of the cultures studied.** **8.4.2 Examine products, perspectives, and symbols of the target cultures through guided participation.** **Standard 5**

CONNECTIONS: Make connections to other content areas

Learners use the target language to expand their knowledge of and make connections among multiple content areas.

8.5.1 Investigate and report on objects and concepts from other content areas.

Standard 7 COMPARISONS: Investigate the nature of language and culture

Learners understand the nature of language and culture through comparisons of the languages and cultures studied and their own.

8.7.5 Compare the social patterns of other cultures and the learner's own culture.

Materials:

Photos of American and French children and adults; clip art of religious symbols and places of worship.

Vocabulary: Adjectives of nationality (americain/francais); adjectives of religion (crétien, juif, musulman); Nouns: places of worship (mosquée, temple, synagogue, église)

Grammar: être - Il/elle est; ils/elles sont; c'est

Motivational Hooks:

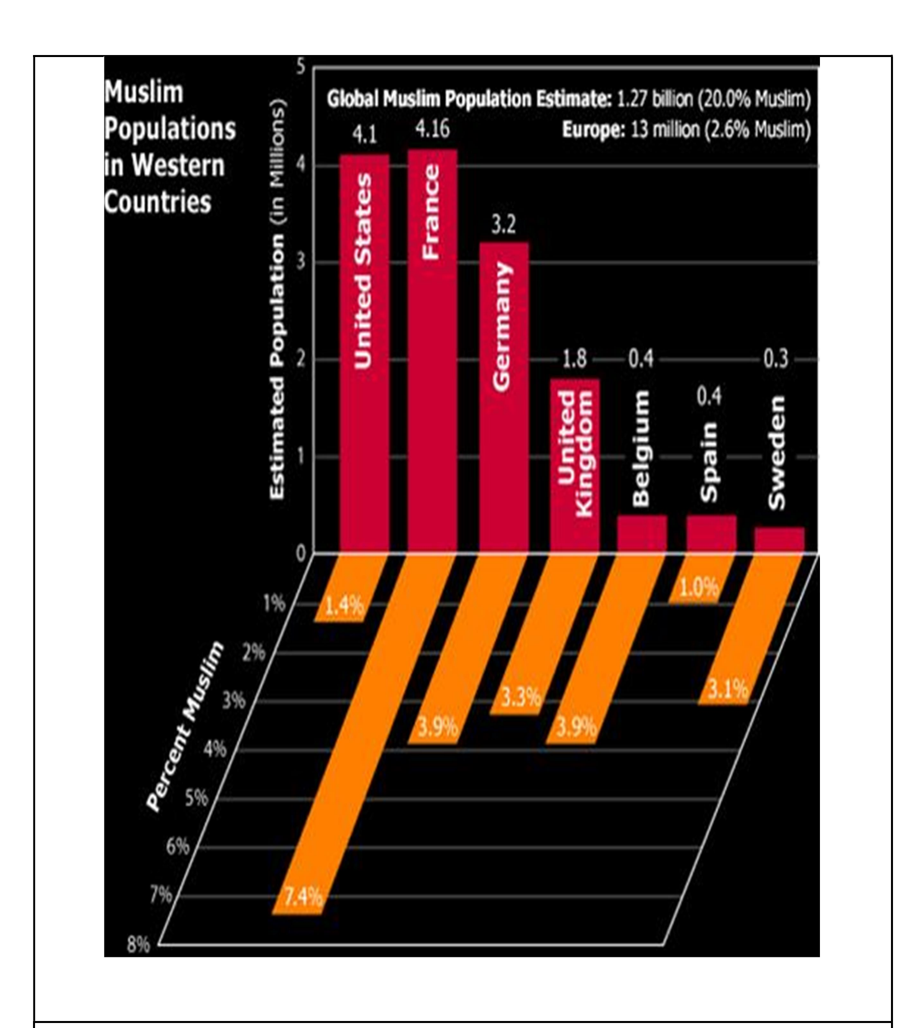
Questions: What do Americans look like? What do French people look like? Then teacher will begin slide show (see "Framing the Lesson: Opening) of French and American photos to show the diversity of both cultures.

Framing the Lesson: Opening

Teacher begins with a slide show of various photos of French and American children, adults, and entire families at work, at play, at school, and at worship, without any accompanying commentary.

Activities: (in French class) Will take place over two class periods.

1. **Teacher asks, “What do Americans look like? After responses, asks, “What do French people look like?**
2. **Teacher begins slide show (repeat of images in “Framing the Lesson” section) of American children and adult photos and asks, interchangeably: “Il/elle est américain(e)? Il/elle est français(e)?”**
3. **After showing all the photos, teacher will go through slide show again and identify the photos with the statements: Il est américain, elle est française.**
4. **Show pictures of places of worship. Show them a second time, this time with accompanying statements: “C’est une mosquée, c’est une église, c’est une synagogue.” Also introduce the adjectives: chrétien, chrétienne, juif, juive, musulman, musulmane.**
5. **Next, draw several stick figures, male and female singly and in groups on the chalkboard or overhead transparency. Draw a religious symbol next to each figure or group of figures. Ask questions “Il est muselman? Il est juif? Elles sont crétiennes? Les français sont muselmans? Les américains sont juifs? Il y a des français crétiens? Lead to discussion in English: What do French people look like? What do American people look like? Which religions do they follow?**
6. **After discussion, summarize the main concepts: France and the U.S. have ethnically and religiously diverse populations.**
7. **Show graph (following) with percentage of Muslim affiliation in France, the U.S., and other European countries. Students will interpret the graph in English by making statements, such as “Approximately 8% of France’s population is Muslim.”**



Closing:

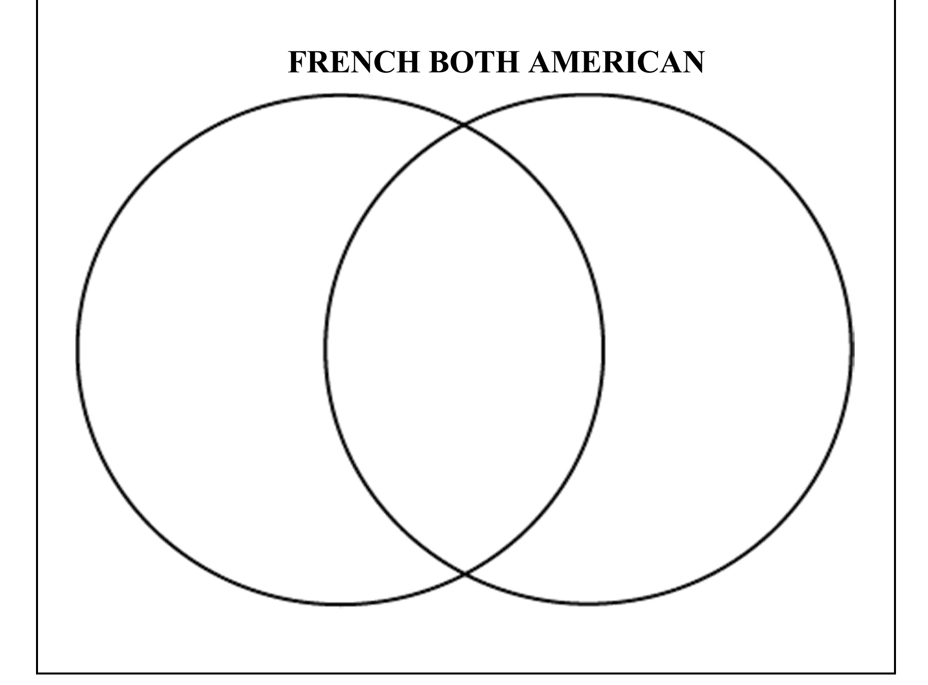
Teacher will model a Venn diagram (following) with three sections headed "French" and "American" with an intersecting "Both" section. Students will participate in creating a list of differences (between the two cultures) in the French and American sections, and they will list the characteristics the two groups share in the intersecting "Both" section. Students will use information that they have learned throughout their French course about family life, school life, and other aspects of French culture. Students will

then write a paragraph in which they discuss the similarities (many) and differences (few) between Americans and French, with a concluding sentence stating the main concept of the diversity of both cultures.

Assignment: Write a 5-paragraph essay comparing and contrasting French and American cultures using the information listed in the Venn diagram along with other information you have learned in your French course. Be sure to include:

1. **Aspects of American culture not typical in France,**
2. **Aspects of French culture not typical in the U.S.,**
3. **Cultural aspects shared by both cultures,**
4. **An introduction, a well-developed body, and a conclusion to your essay.**

VENN DIAGRAM - FRENCH AND AMERICAN CULTURE



Adaptations of the Above:

With the 7th grade class, also use the lesson as an opportunity to review the basic concepts of adjective formation in French with the new adjectives "français, américain, chrétien, musulman, juif" after Chapter 3 of Holt Allez, viens, level one.

Cross Curricular Activities: (I also have my 8th grade French students for Language Arts class immediately following their French class, and I attempt to make connections between the two subjects whenever possible.)

Language Arts Standards:

Standard 8.3.5 Identify and analyze recurring themes that appear frequently across traditional and contemporary works.

Standard 8.5.2 Write responses to literature that connect response to the writer's techniques and to specific textual references.

Language Arts: analyzing theme in essay "Words to Sit in like Chairs," by Palestinian-American writer Naomi Shihab Nye; writing response to essay, citing specific textual references

Three days for reading the selection and writing the essay and one additional day for revisions to the essay.

1. **Students will read the essay "Words to Sit in Like Chairs," by Palestinian-American writer Naomi Shihab Nye in their Prentice Hall Literature books, p. 1038, and the entire class (with the teacher) will analyze the theme of tolerance which is present in the essay.**
2. **Students will respond to the reading by analyzing the writer's technique (writing in first person) and its effect on the theme of the essay.**

Math: reading and interpreting graphs on Muslims in France, U.S. and other European countries.

Assessment

Use the Indiana Department of Education ISTEP+ Applied Skills Language Arts rubric to assess the content, word choice, and language conventions of the compare/contrast essay.

http://doe.state.in.us/istep/2005/Data/47030Web_07eTSG_f05IN.pdf

المراجــع

أولا: المراجع العربية

١ . إبراهيم الكردي: التدريب المصغر، ودورة في تدريب المعلمين، مجلة تكنولوجيا التعليم، الكويت، العدد التاسع، السنة الخامسة، **١٩٨٣**.

٢ . إبراهيم بسيوني عميرة: المنهج وعناصره، القاهرة، دار المعارف، الطبعة الأولى، **١٩٨٦**.

٣ . إبراهيم بسيوني عميرة، وفتحي الديب: تدريس العلوم والتربية العملية، القاهرة، دار المعارف، الطبعة الخامسة، **١٩٧٥**.

٤ . إبراهيم عصمت وواصف عزيز: التربية العملية وأسس طرق التدريس، القاهرة، دار المعارف، **١٩٨١**.

٥ . إبراهيم وجيه محمود: التعليم، القاهرة، عالم الكتب، **١٩٧١**.

٦ . أبو الفتوح رضوان وفتحي مبارك المواد الاجتماعية في التعليم العام، أهدافها، مناهجها، طرق تدريسها، القاهرة، دار المعارف، الطبعة الثانية، **١٩٨٥**.

٧ . أحمد السيد مُحَمَّد إبراهيم: بعض مهارات اللغة العربية المتضمنة بمقرات المرحلة الثانوية ومدى توافرها لدى طلاب اللغة العربية بكلية التربية رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط **١٩٨٣**.

٨ . أحمد بلقيس: المشرف التربوي والعملية الاشرافية في إطار بعض الاتجاهات الحديثة، عمان، الأونرا، دائرة التربية والتعليم، **١٩٨٩**.

٩ . أحمد حسين اللقاني: كليات التربية وتطوير التدريس في التعليم العام، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الثالث، مارس، ١٩٧٩.

١٠ . أحمد حسين اللقاني: المناهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الثانية، ١٩٨٢.

١١ . ـــ: وعبوده عبد الجواد أو سنه: التعلم والتعليم الصفي، الأردن، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ١٩٩٠.

١٢ . ـــ وفارعة حسن مُحَمَّد، التدريس الفعال، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الثانية، ١٩٩٣.

١٣ . أحمد زكي صالح: علم النفس التربوي، القاهرة، دار النهضة العربية، الطبعة العاشرة، ١٩٧٢.

١٤ . أحمد عبد الرحيم عارف: دراسة أثر خبرة رياض الأطفال على الاستعداد القرائي للأطفال الأردنيين الذين يلتحقون حديثًا بالصف الأول الابتدائي " رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، ١٩٨٣.

١٥ . أحمد فتحي سرور: إستراتيجية تطوير التعليم في مصر، المؤتمر القومي لتطوير التعليم، الذي انعقد في جامعة القاهرة في الفترة من ١٤ . ١٦ يوليو ١٩٨٧.

١٦ . ـــ: تطوير التعليم في مصر، سياسته وإستراتيجيته وخطة تنفيذها، التعليم قبل الجامعي، الجهاز المركز للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية، القاهرة، ١٩٨٩.

١٧ . أحمد مُحَمَّد أحمد الغامدي: تنمية بعض كفاءات التدريس لدى معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية العامة في المملكة العربية السعودية رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٠.

١٨ . أحمد مُحَمَّد حسين عباس: " برنامج مقترح لتدريب معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية بالأردن وتجربيه " رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٢.

١٩ . أحمد مُحَمَّد على رشوان: " بعض مهارات القراءة الصامتة التي يجب أن يتقنها طلاب المرحلة الثانوية " رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط، ١٩٨٣.

٢٠ . أحمد مُحَمَّد عيسى: "أنماط الجملة العربية الشائعة في أحاديث الأطفال وعلاقتها بكتب القراءة " رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٦.

٢١ . أحمد محمود الخطيب: بعض الكفاءات التعليمية الأساسية اللازمة للمعلم العربي وانعكاساتها على المواد التعليمية اللازمة لأغراض إعداد المعلمين وتربيتهم، المؤتمر الثالث لمديري مشروعات تدريس المعلمين في البلاد العربية، بيروت، ١٩٧٨.

٢٢ . ــــ: التعليم المصغر كتقنية متطورة للتدريب، الأردن، عمان مطابع دار الشعب، ١٩٨٢.

٢٣ . أسحاق مُحَمَّد الأيوبي: التفاعل الصفي، مجلة التربية، قطر، العدد ٤٤، ربيع الأول ١٤٠١هـ، يناير ١٩٨١.

٢٤ . إسماعيل مُحَمَّد دياب ومُحَمَّد لبيب النجيحي: التعليم الأساسي، دراسة تحليلية لآراء واتجاهات المدرسين والمدرسات في القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٣.

٢٥ . المركز القومي للبحوث التربوية: إعداد المعلم وتأهيله، المؤتمر القومي لتطوير التعليم، الذي انعقد في جامعة القاهرة في الفترة من ١٤ . ١٦ يوليو ١٩٨٧.

٢٦ . آمال عبد ربه إبراهيم: " دور بعض أساليب التغذية الراجعة في تحسين أداء طلاب التربية العملية، بشعبة اللغة العربية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٨٨.

٢٧ . أوجيني مدانات: الطفل ومشكلاته القرائية في الصفوف الثلاثة الدنيا: أسبابها وطرق علاجها، عمان، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ١٩٨٥.

٢٨ . توفيق أحمد مرعي: " الكفايات الآدئية الأساسية عند معلم المدرسة الابتدائية في الأردن في ضوء تحليل النظم، واقتراح برنامج لتطويرها " رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨١.

٢٩ . ثابت كامل خكيم: دور الإرشاد التربوي في تحقيق أهداف التعليم الأساسي، دراسة تحليلية ميدانية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٠.

٣٠ . جابر عبد الحميد: علم النفس التربوي، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٧.

٣١ . ـــ: سيكولوجية التعليم ونظريات التعلم، القاهرة، دار النهضة العربية، الطبعة الرابعة، ١٩٧٨.

٣٢ . ـــ وأحمد خيري كاظم: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار النهضة العربية، الطبعة الثانية، ١٩٧٨.

٣٣ . ـــ وآخرون: مهارات التدريس، القاهرة، دار النهضة العربية، الطبعة الثالثة، ١٩٨٩.

٣٤ . جروان السابق: الكنز الوسيط، قاموس فرنسي ـ عربي، لبنان، دار السابق للنشر، ١٩٧٧.

٣٥ . جمال خيري محمود: " أُر استخدام برنامج مقترح في مجال البساتين على اكتساب المفاهيم والمهارات العقلية والعملية لدى طلا الصف الأول الثانوي الزراعي " رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا، ١٩٩٤.

٣٦ . أثر شكلية تزويد طلاب الصف الأول الثانوي بالأهداف السلوكية في تحصيلهم واحتفاظهم بمادة الجغرافيا، حسب مستويات ثلاثة لمعدلاتهم التراكمية، مجلة الدراسات بالجامعة الأردنية، المجلد الرابع عشر العدد الخامس، مايو ١٩٨٧.

٣٧ . ــ: استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ١٩٩١.

٣٨ . ــ: وعبد الله مُحَمَّد إبراهيم: المنهج المدرسي الفعال، الأردن، عمان، دار عمار للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ١٩٩١.

٣٩ . ــ: وآخرون: اختبار فاعلية المشاغل التربوية في القدرة التصنيفية للأهداف التدريسية، والاحتفاظ بها عند طلبة الجامعة، المجلة التربوي، بجامعة الكويت، المجلد الثالث، العدد الحادي عشر، ديسمبر ١٩٨٦.

٤٠ . حسام مازن: المهارات اليدوية وأهمية إكسابها للتلاميذ في تدريس الكيمياء العلمية مجلة كلية التربية بسوهاج، العدد الأول، فبراير، ١٩٨٣.

٤١ . حسن جامع: التعليم المصغر ودوره في إعداد المعلم، مجلة تكنولوجيا التعليم، الكويت، العدد التاسع، السنة الخامسة، ١٩٨٣.

٤٢ . ــ وآخرون: الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية، الكويت المجلة التربوية بجامعة الكويت، العدد الثاني، ١٩٨٤.

٤٣ . جسن شحاتة: الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، تشخيصها وعلاجها " رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٧٨.

٤٤ . ــ: " تطو مهارات القدرة الجهرية في مراحل التعليم العام في مصر " رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس ١٩٨١.

٤٥ . ـــ: الرصيد اللغوي المنطوق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد التاسع، ١٩٨٥.

٤٦ . ـــ: الرصيد اللغوي المنطوق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ثقافة الطفل، بحوث ودراسات المركز القومي لثقافة الطفل بالهرم، القاهرة، العدد الثالث، ١٩٨٦.

٤٧ . ـــ: اتجاهات قراءة القصص لدى الأطفال وعلاقتها بالأنقرائية، القاهرة، المؤتمر السنوي الأول للطفل المصري، تنشئته ورعايته، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، ١٩٨٨.

٤٨ . ـــ " دراسات تحليلية لمحتوى المذاكرة والابداع لكتب اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، ١٩٨٩.

٤٩ . ـــ: واقع تعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي، المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري، الطفل المصري وتحديات القرن الحادي والعشرين، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، ١٩٩١.

٥٠ . ـــ: أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى، ١٩٩٣.

٥١ . ـــ: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، ١٩٩٣.

٥٢ . حسين سليمان قورة: الأصول التربوية في بناء المناهج، القاهرة، دار المعارف الطبعة الثالثة، ١٩٧٢.

٥٣ . ـــ: دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة: دار المعارف، الطبعة الأولى، ١٩٨١.

٥٤ . حسين عبد الله أبو رحمة: " أثر كل من الطريقة الصوتية للكلمة، والطريقة التحليلية للجملة في تعليم مهارات القراءة في اللغة العربية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي في الأردن "رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، ١٩٨٤.

٥٥ . حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي: أسس بناء المناهج وتنظيماتها، القاهرة، ١٩٨٤.

٥٦ . ـــ: المناهج مفهومها، أسسها عناصرها، تنظيماتها، القاهرة، كلية التربية . جامعة عين شمس، دار الكتاب الجامعي، ١٩٩٢.

٥٧ . دوايت ألن وكيفان ريان: التعليم المصغر، ترجمة صادق عوده ومحمد الخوالده، عمان، مكتبة الشباب، الطبعة الأولى، ١٩٧٥.

٥٨ . راجية محمد شكري: " أثر التدريس في تحصيل التلاميذ وميولهم نحو المادة الدراسية " رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨١.

٥٩ . راشد محمد الشنطي ومحمد عبد الله عوده: التعلم والتعليم الصفي، الأردن، عمان، الأهلية للنشر والتوزيع، ١٩٨٩.

٦٠ . رأفت سيد بخاري: " استخدام برنامج مقترح لعلاج القصور في مهارات استخدام الميكروسكوب المركب والتشريح لدى طلاب كلية التربية بالمنيا " رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا، ١٩٨٦.

٦١ . رشدي أحمد طعيمة وحسين غريب: الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي، دراسة ميدانية، دراسات وبحوث مؤتمر معلم التعليم الأساسي الحاضر والمستقبل، الذي انعقد بكلية التربية بالزمالك، جامعة حلوان في الفترة من ١٠ . ١٢ فبراير ١٩٨٦.

٦٢ . رشدي لبيب: " مستوى تدريس الكيمياء في المدرسة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس ١٩٦٩.

٦٣ . رمزية الغريب: التقويم والقياس النفسي التربوي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٥.

٦٤ . رهيفة رمضان سلامة: " أُر تزويد طالبات الصف الثاني الإعدادي بالأهداف السلوكية في اكتسابهن واحتفاظهن ببعض مفاهيم قواعد اللغة العربية " رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، ١٩٨٨.

٦٥ . زينب حلمي الشربيني: تقويم طلاب كليات التربية في بعض مهارات تدريس اللغة الإنجليزية في ج. م. ع. " رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس ١٩٧٧.

٦٦ . ـــ: التدريس المصغر باستخدام جهاز الفيديو للتدريب على الآداء في التدريس، مجلة تكنولوجيا التعليم، الكويت، العدد السابع، السنة الثالثة، يوليو ١٩٨١.

٦٧ . زينب علي الجبر، وبسامه خالد مسلم: كفايات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر نظار وناظرات المدارس الابتدائية في الكويت، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، العدد الثاني، المجلد السادس، أكتوبر ١٩٩٢.

٦٨ . سامي مُحَّد القطايري: تأثر استراتيجيات الاشراف على آداء الطلبة المعلمين واتجاهاتهم نحو التدريس، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد الحادي عشر، يناير ١٩٩٠.

٦٩ . ستوفر وموريس: التحليل اللفظي، ترجمة محي الدين صبحي، مجلة التربية، قطر، العدد ٤٧، شعبان ١٤٠١هـ / يوليو ١٩٨١.

٧٠ . سعاد مُحَمَّد مغربي وعبد الحفيظ محمود حفني: جوانب تقويم عمل معلم العلوم من وجهة نظر بعض القائمين عليه بمحافظة قنا، مجلة العلوم التربوية، بكلية التربية بقنا، جامعة أسيوط، المجلد الأول، العدد الأول، ١٩٩٠.

٧١ . سعدية بهادر: التدريس المصغر بين التصميم والتقويم، مجلة تكنولوجيا التعليم، الكويت، العدد التاسع، السنة الخامسة، ١٩٨٣.

٧٢ . سميحة محمود: أثر التدريب على تحليل التفاعل اللفظي في الفصل على تدريس الاقتصاد المنزلي " رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة حلوان، ١٩٨٢.

٧٣ . سيد مُحَمَّد خير الله: سلوك الإنسان، أسسه النظرية التجريبية، القاهرة، الأنجلو المصرية، الطبعة الثانية، ١٩٧٨.

٧٤ . سهيلة أبو السعد: إعداد برنامج لتنمية الكفايات التربوية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات المتوسطة لإعداد المعلمين في الأردن " رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس ١٩٨٥.

٧٥ . شفيق ويصا: التخطيط للتدريس لتطوير المنهج الدراسي، دراسات تربوية في تدريس الاقتصاد، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٤.

٧٦ . صفية خليل إبراهيم " أنماط التفاعل اللفظي في تدريس التربية الفنية ومدى ملاءمتها للأهداف التدريسية في الصف السادس بالمرحلة الابتدائية " رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان ١٩٨٧.

٧٧ . صفية مُحَمَّد أحمد سلام: التدريب على مهارة التساؤل باستخدام التدريس المصغر والتسجيل المرئي على اكتساب هذه المهارة واستخدامها في تدريس العلوم لمعلمي العلوم قبل الخدمة، المنيا، دار حراء ١٩٨٤.

٧٨ . طه غانم عبد المولى: تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في الجمهورية العربية اليمنية " رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٥.

٧٩ عايدة عبد الحميد: " العلاقة بين التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة، ونمو تلاميذ المرحلة الإعدادية في بعض أهداف تدريس العلوم " رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٨٣.

٨٠ . ــ: " التفاعل اللفظي وعلاقته بتنمية المهارات الأدائية والاتجاهات نحو مهنة التدريس لدى طلاب شعبة العلوم كلية التربية رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٨٦.

٨١ . عباس مُحَمَّد آمان: تنمية مهارات المناقشة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بالبحرين، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس ١٩٨٧.

٨٢ . عبد الحفيظ محمود حفني وسعاد مُحَمَّد مغربي: " العلاقة بين مستوى آداء طلاب الفرقة الرابعة شعبة العلوم بكلية التربية بقنا للمهارات التدريسية واتجاههم نحو مهنة التدريس مجلة العلوم التربوية، بكلية التربية بقنا، جامعة أسيوط، المجلد الأول، العدد، ١٩٩٠.

٨٣ . عبد الحميد عبد الله عبد الحميد: " تقويم التعبير الشفوي في المرحلة الإعدادية رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا ١٩٨٦.

٨٤ . عبد الرحمن مُحَمَّد عوض:" تقويم مستوى المهارات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية الأزهرية بالقاهرة في تدريس العلوم، التربية مجلة للأبحاث التربوية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد التاسع، السنة السادسة، يناير ١٩٩٨.

٨٥ . هبد الشافي أحمد رحاب: " تقويم مهارة الخط العربي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بقنا " رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط، ١٩٨٤.

٨٦ . عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، القاهرة، دار المعارف، الطبعة الثالثة عشر، ١٩٨٤.

٨٧ . عبد المنعم مُحَمَّد حسين: تجريب برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي للمهارات التدريسية لإعداد معلم العلوم بالتعليم قبل الخدمة، مجلة كلية التربية بأسوان، العدد الثاني، ديسمبر، ١٩٨٨.

٨٨ . عبد الراجحي: تخطيط أساسي للدراسة اللغوية، مؤتمر اللغة العربية في الجامعات واقعها ووسائل الارتقاء بها، الإسكندرية، سبتمبر، ١٩٨١.

٨٩ . عزت جرادات وآخرون: التدريس الفعال، الأردن، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة، د.ت.

٩٠ . علم الدين عبد الرحمن الخطيب: الأهداف التربوية، تصنيفها وتحديدها السلوكي، الكويت، مكتبة الفلاح، الطبعة الأولى، ١٩٨٨.

٩١ . على أحمد مدكور: " طريقة المناقشة وأهميتها في تعليم الكبار، التربية المستمرة مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج بالبحرين، العدد الثامن، السنة الخامسة، يوليو، ١٩٨٤.

٩٢ . على حسن أحمد عبد الله: " أُر استخدام نظام معد لتحليل التفاعل اللفظي على آداء الطلاب المعلمين في تدريس اللغة العربية " رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا، ١٩٨٨.

٩٣ . على موسى حتماله: " أثر استخدام الأهداف السلوكية من مستويات المعرفة والاستيعاب والتطبيق في التعليم الكلي والقصدي والعرضي لطلاب

الصف الثالث الإعدادي في مبحث العلوم العامة في الأردن " رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد الأردن، ١٩٨٢.

٩٤ . عيد علي مُحَمَّد حسن: تقويم برامج تدريب معلم المواد الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية بدولة البحرين في ضوء التطويرات الحاصلة في مناهج المرحلة الإعدادية " رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر ١٩٨٢.

٩٥ . ـــ: بناء برنامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية بالبحرين قائم على الكفايات الأدائية " رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر ١٩٨٦.

٩٦ . غسان خالد بادي: تحديد عوامل السهولة والصعوبة في المادة المقرؤة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية " رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٢.

٩٧ . فارعة حسن مُحَمَّد: تقويم مهارات استخدام الخرائط في التدريس لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٠.

٩٨ . فاطمة إبراهيم حميدة: الأهداف التعليمية في تدريس المواج الاجتماعية، القاهرة، مكتبة النهضة العربية، الطبعة الأولى، ١٩٨٧.

٩٩ . فاروق حمدي الفرا: " وضع برنامج لتطوير بعض كفاءات تدريس الجغرافيا لدى معلم المرحلة الثانوية بالكويت " رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٢.

١٠٠ . فتح الباب سيد: التعليم المصغر عبر التاريخ، مجلة تكنولوجيا التعليم، الكويت العدد التاسع، السنة الخامسة، ١٩٨٣.

١٠١ . فتحي علي يونس: " الكلمات الشائعة في كلام تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، وتقويم بعض مجالات تدريس اللغة في ضوئها " رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٧٤.

١٠٢ . ـــ: وآخرون: أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١.

١٠٣ . ـــ: اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، القاهرة، دار الثقافة، ١٩٨٥.

١٠٤ . ـــ: وآخرون " طرق تعليم اللغة العربية، وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية، برنامج تاهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي، القاهرة، مطابع الهلال، الجزء الأول، ١٩٨٨.

١٠٥ . ـــ: طرق تعليم اللغة العربية، وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية، برنامج تاهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي، القاهرة، مطابع الهلال، الجزء الثاني، ١٩٨٨.

١٠٦ . فتحي يوسف مبارك:مهارات تخطيط وإعداد الدروس اليومية لدى معلمي المواد الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، دراسة تقويمية، التربية مجلة للأبحاث التربوية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد التاسع، السنة السادسة، يناير ١٩٨٨.

١٠٧ . فؤاد أبو حطب وآمال صادق: علم النفس التربوي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية الطبعة الثانية، ١٩٨٠.

١٠٨ . ـــ: علم النفس التربوي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثالثة، ١٩٨٤.

١٠٩ . فؤاد البهي السيد: علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الثالثة، ١٩٧٩.

١١٠ .كلية التربية: مستوى معلم المرحلة الأولى بمصر، كلية التربية، جامعة عين شمس ومركز بحوث التنمية الدولي، القاهرة، ١٩٨٢.

١١١ .كمال بشر: من مشكلات اللغة العربية في العصر الحديث، مؤتمر اللغة العربية، في الجامعات، القاهرة، ١٩٨١.

١١٢ . مباركه على صالح: تقويم آداء خريجات الشهادة المرحلية في التدريس للمرحلة الابتدائية في دولة قطر، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٦.

١١٣ . مُحَمَّد إبراهيم مصطفى: فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التعليمية لدى الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية في كليات المجتمع الأردنية " رسالة دكتوراه،غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٩–.

١١٤ . مُحَمَّد إسماعيل ويوسف الحمادي: التدريس في اللغة العربية، الرياض، دار المريخ للنشر، ١٩٨٤.

١١٥ . مُحَمَّد البرقاوي: " الرضا عن الانتماء لمعاهد إعداد المعلمين في الأردن رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٧٩.

١١٦ . مُحَمَّد المفتي وأحمد اللقاني: سلوك التدريس، معالم تربوية، كلية التربية، جامعة عين شمس، مؤسسة الخليج، الطبعة الثانية، ١٩٨٦.

١١٧ . ـــ وآخرون: التدريس المصغر، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٣.

١١٨ . مُحَمَّد حمود المرسي: بناء برنامج لتطوير الكفاءات لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية " رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٧.

١١٩ . محمد رضا البغدادي: الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٣.

١٢٠ . ـــ: نحو إستراتيجية عصرية لإعداد الطلاب المعلمين في شعبة التعليم الأساسي. الابتدائي. بكليات التربية في ضوء إستراتيجية تطوير التعليم، الذي انعقد بكلية التربية، جامعة المنيا في الفترة من ٢٨ . ٣٠ أكتوبر ١٩٩٠.

١٢١ . محمد زياد حمدان: أدوات ملاحظة التدريس، مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية، جده، الدار السعودية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى ١٩٨٤.

١٢٢ . محمد سليمان شعلان: اتجاهات في أصول التدريس بمدرسة التعليم الأساسي، القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، ١٩٨١.

١٢٣ . محمد صادق الكاشف: طرق تدريس اللغة العربية، المنيا، دار حراء بالمنيا، الجزء الثاني، ١٩٨٤.

١٢٤ . محمد صالح سمك: فن تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثانية، ١٩٦٩.

١٢٥ . محمد صلاح الدين على مجاور: تدريس اللغة العربية، أسسه وتطبيقاته، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧١.

١٢٦ . ـــ: تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، الكويت، الجزء الول، دار القلم، الطبعة الثانية، ١٩٧٦.

١٢٧ . محمد عبد الكريم الأحمد: " أثر تزويد طلاب الصف الثالث الإعدادي بالأهداف السلوكية في تحصيلهم لمادة الرياضيات في الأردن " رسالة ماجستير، غير منشورة، أربد، الأردن، جامعة اليرموك، ١٩٨١.

١٢٨ . مُحَمَّد عزت عبد الموجود وآخرون: أساسيات المنهج وتنظيماته،كلية التربية، جامعة عين شمس، دار الثقافة للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، ١٩٧٨.

١٢٩ . محمود أحمد السيد: تطوير مناهج القواعد النحوية في الوطن العربي، تونس المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٦.

١٣٠ . محمود رشدي خاطر وآخرون: تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، دار المعرفة، ١٩٨١.

١٣١ . ـــ: تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، مطابع سجل العرب، الطبعة الرابعة، ١٩٨٥.

١٣٢ . ـــ: تطوير مناهج تعليم القراءة بمراحل التعليم العام بالوطن العربي، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٦.

١٣٣ . ـــ: تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، دار الإشعاع، الطبعة الخامسة، ١٩٨٦.

١٣٤ . محمود كامل الناقة: البرامج التعليمي القائم على الكفايات، أسسه، وإجراءاته، القاهرة، شركة مطابع الطوبجي التجارية، ١٩٨٧.

١٣٥ . مصطفى السيد زيدان: تقويم بعض جوانب الآداء في التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية " رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٢.

١٣٦ . مصطفى مُحَمَّد أحمد جودت: " دراسة أثر استخدام برنامج علاجي مقترح لتصحيح بعض نواحي القصور في المهارات العملية في مادة الكيمياء لدى طلاب الكليات العملية " رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا، ١٩٨٢.

١٣٧ . مصطفى مُحَمَّد كامل: " استخدام تحليل التفاعل في تحديد الأنماط التدريسية المؤثرة على التحصيل " رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٨٢.

١٣٨ . منى مصطفى كمال: " أُر تدريب معلمي العلوم قبل الخدمة على مهارات النمط الديمقراطي في إدارة الفصل على اكتسابهم واستخدامهم لتلك المهارات وعلى نمط التفاعل اللفظي الحادث في التدريس " رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا، ١٩٩٤.

١٣٩ . ناصر حسين الموسوي: طرق تعلم المناقشة للكبار، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج بالبحرين، ١٩٨١.

١٤٠ . ـــ: مهارات التفاعل اللفظي في التعليم الصفي ودورها في تطوير إعداد المعلم في البحرين، المؤتمر العلمي الأول حول تطوير إعداد المعلمين بالبحرين في الفترة من ١٦ . ١٨ مايو ١٩٨٩.

١٤١ . نصر الله مُحَمَّد محمود: أثر استخدام النماذج التدريسية في تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات، مجلة العلوم التربوية، بكلية التربية بقنا، جامعة أسيوط، المجلد الأول، العدد الأول، ١٩٩٠.

١٤٢ . نورمان جرونلند: الأهداف التعليمية، وتحديدها السلوكي وتطبيقاته، ترجمة أحمد خيري كاظم، القاهرة، دار النهضة العربية، د.ت.

١٤٣ . هدى مُحَمَّد قناوي: دراسة سيكولوجية لبعض الجوانب المتصلة بالنمو اللغوي في قصص وحكايات الأطفال ما بين ٤ . ٨ سنوات، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، المجلد السابع، ١٩٨١.

١٤٤ . وزارة التربية والتعليم: قانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ بشأن إصدار قانون التعليم، القاهرة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ١٩٨١.

١٤٥ . يوسف عثمان مناصره: تقويم مناهج تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية الدنيا في الأردن " رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٧.

ثانيا : المراجع الأجنبية

146- Ahmed, Al-khateeb: " The Development of Guidines for the Tescher Education Program in Jordan: , ph. D. Dissertation Illionois state University, 1977.

147- Ali, Amer B.: "Effects of Microteaching with Videotaping and Strategy Analysis on the Questioning Skills of In-Service Teachers of English", M.A. Thesis, Faculty of Education Assuit University, 1988.

148- Al-Jassar S.A.: " A Stuey of the perceived Adequacy of Teaching Competencies Included in an Intermediate and Secondary Teacher preparation program in the College of Education at Kuwait University" ph. D. Dissertation in Dissertation Abstracts International., Vol. 52, No.5, November 1991, p.1619-A.

149- Al- Rashed, I.M.: " Influence of Teacher Wait-Time and Question Level on Egigth Grade Students Science Achievement and Attitudes Toward Science in Saudi Arabia," Ph. D. Dissertation in Dissertion Abstracts International, Vol. 45, No,5, November 1984, p.1358-A.

150- Anderson, H.O.: " Science Methods Instruction": American Biology Teachers, Vol.31, No. 3, 1969, pp. 250 - 251.

151- Bast, J.W.:Research in Education, 3 rd. London: prentice – Hall, 1977.

152- Beary, J. L.: "Improving Student Response patterns Through Teacher Training in Questioning Strategies, " ph. D. Dissertation in Dissertation Abstracts International, Vol. 51, No.2, November 1979, p. 33963 – A.

153- Beers, B. L.:"A Study of the Relationship Between Student Achievement and Teacher- Student Interaction in Aecondary Classrooms, " Ed. D. Dissertation in Dissertation Abstracts International., Vol. 49, No. 6, December 1988, p.1356-A.

154- Blosser, P. E.: " An Analysis of Research Related to the Education of Secondary School Science Teachers." The Science Teachers, Vol. 36, No3, 1969, pp. 70-95.

155- Bone, B. K. Developing program in Adult Education London: Prentice- Hall Inc., 1984, p. 2.

156- Bossart, M. E.: " A Qualitative Analysis of the Change in Teaching Competencies and Attitudes of Five Selected Teachers After Training in Instructional Theory into practice" Ed D. Dissertation in Dissertation Abstracts International, Vol. 51, No.3, September 1990, P. 723-A.

157- Bouer, J. W.: " The Effects of Two- Way Visual Contact on Student Verbal Interactions During Teleconfernced and Traditional Face to Face Instruction, " Ph. D. Dissertation in Dissertation Abstracts International, Vol. 53, No. 2, August 1992, p. 1766 – A.

158- Boyd, L. N.: " A Comparison of the Questioning Skills of Gifted Children and Average Children: The Effects of Modeling Question-Asking" Ph, D. Dissertation in Dissertation Abstracts International Vol. 53, No. 1, July 1992, P.63-A.

159- Brown, G.: Microreaching: A Program of Teaching Skills, London: Prentice- Hall Inc., 1975, p.14.

160- Brown, S.: " A Pilot Study for Determining the Effects of Selected Performance Slills and Stanslanski System and Student Teacher, Ed. D. Dissertation in Dissertation Abstracts International, Vol.53, No 8, February 1993, p. 2772-A.
161- Bussard, H.: " Some Effects of Microteaching, Cooperating Teachers, University Supervisors, and Discussion Style Upon Classroom Teaching During Student Teaching, PH. D. Dissertation in Dissertation Abstracts International, Vol. 47, No. 7, Jonuary 1987, P. 2549-A.
162- Cyrus, Joseph Bornes: " An Evaluation of CompeTraning of Student Teacher, " Ph. D. Dissertation in Dissertation Abstracts International, Vol. 52, No. 3, May 1978, P. 7231-A.
163- Danis, Barbara S.: " A Study of Teacher's Instructional Planning as Revealed by an Analysis of Objectives, Strategies and Indicators of Student Achievement, Ed. D. Dissertation in Dissertation Abstracts International, Vol. 53, No. 5, November 1992, P. 1381 – A.
164- Davis, Lover K.: The Management of Learning London: McGraw Hill, 1970.
165- Deightion, L. C.: The Encyclopedia of Education, New York: the MacMillan Company & the Free Press., 1971, p. 246.
166- Dickey, M. R.: " A Comparison of the Effects of Verbal Instruction and Nonverbal Teacher Student Modeling on Instructional Effectiveness in Instrumental Music Ensembles, "ph. D. Dissertation in Dissertation Abstracts Interational, Vol.49, No. 12, June 1989, P.3651-A.
167- Edwards, H.: " on the Development of Mathematics Teaching Skills: A Study of Theories of Cognitive Behavior and Social Learning as Applied to Education, " Ph. D. Dissertation in Dissertation Abstracts International, Vol. 50, Mo. 3, September 1989, 641 –A.

168- Ehrig, Kathleen, M.: " pre-service Teacher's Conccеptions of Effective Reading Instruction Lesson plans, and Evaluations of Instructional Outcomes, ph D. Dissertation in Dissertation Abstracts International, Vol. 53, No. 5 November 1992, p. 1128-A.

169- Frank, Jerich: " An Evaluation of Selected Components of Microteaching Practice in Teacher Education, at the University of IIIinois at Urbana Champaign" ph. D. Dissertation in Dissertation Abstracts International, Vol. 48, No. 7, January 1988, p. 1742-A.

170- Gage & David: Educational Psychology, Chicago: Rand McNally College Publishing Company, 1975, p. 718.

171- Gargiulo, R. and Piagge F.: " Perceived Competencies of Elementary and Special Education Teachers, " The Journal of Educational Research, Vol. 22, No. 6, July, August 1979.

172- Garter, Good V.: " Dictionary of Education Third-Edition, New York: McGraw Hill Bool Company, 1973.

173- Goolsby, G.E.: " Performance Didderences of Beginning Teachers in Elementary, Middle, and Secondary Schools on the Georgia Assessment Instruments, Ed., D. Dissertation in Dissertation Abstracts International, Vol. 42, No. 8, February 1982.

174- Gustone R. and Mackay L.,: The Self perceived Needs of Student Teacher, South Pacific Journal of Education, Vol. 3, No. 5, 1975, p. 45-52.

175- Hart, Margaret P.: " Using Developmental Instruction in a pre-Service Teacher Education Course: A Quasi Experimental Study, " ph. D. Dissertation in Dissertation Abstracts International, Vol. 51, No. 4, October 1990, p. 1201-A.

176- Hengest, H. R.: " Learning to Teach: The Development of perspection on Classroom order and Control by Elementary student Teachers, " ph. D. Dissertion in Dissertation Abstracts International, Vol. 51, No. 4, October 1990, p. 1201-A.

177- Judith, G.G.: " Teacher and Student Verbal Interactions: The Construction of Meaning in Reading and Writing, ph, D. Dissertation at Texas University, August 1990.

178- Kamal, Amal M.: " An Experimental Study Investigating the Effects of Being Taught by a program of Questioning Skills on the Recognition, Construction, Delivery and Student Teacher Exchanges of English, Proceedings of the 7th National Symposium on English Language Teaching. CDELT: Ain Shams Faculty of Education, 1987.

179- Kang Margarat: " The Difference Between the performance of Selected Teaching Skills During the Latter Portions of Microteaching and Field Experiences, "Ed. D. Dissertation in Dissertation Abstracts International, Vol. 51, No. 9, March 1991, p. 3044-A.

180- Karami, F. A.:" An Study of the Application of Interaction Analysis to the Training of pre- Service Teachers in Renya, " ph. D. Dissertation in Dissertation Abstracts International Vol.40, No. 10, April 1980.

181- Kruse, Anne, Elizabeth: " Retrospective Self Analysis of the Elementary Teacher Preparation Program of First and Fifth year Teachers, " ph. D. Dissertation in Dissertation Abstracts International, Vol. 51, No. 14, May 1991 p. 3706-A.

182- Lipton, A. S.: " A Teacher's Perceotions of Six Students in Relation to their Reading Scores, Behavior, Teacher- Student Interaction and Academic Performance, " Ed. D. Dissertation in Dissertation Abstracts International , Vol. 51, No. 3, September 1990, p. 807-A.

183- Mahmoud, Layla, D.: " A Proposed Program for the Improvement of Teacher Education, " ph. D. Dissertation in Dissertation Abstracts International, Vol. 52, No. 3, May 1978, P. 5231-A.

184- Martin, J. E.: " Development of Planning Skills in Novice Writers, " M. A. Dissertation in Dissertation Abstracts International, Vol. 31, No. 1, Spring 1993, p.48.

185- Medley, D. M.: " The Effectiveness of Teachers " in Research on Teaching: Concepts, Findings and Implications, Eds. Pene Dope L. Peterson and Herbert J., New York: Mc-Cutchon Publihing Co., 1979.

186- Michael, P. J.: " Teavher Performance Evaluation Action Wide Status Report of Type, Content and Duration of Training for Public School Teachers, " ph. D. Dissertation in Dissertation Abstracts International, Vol. 51, No. 71. January 1991, p. 2225 – A.

187- Miller, Jane: " Transferring Teaching Skills and Strategies from the Service Workshop into Practice in the Classroom: An Evaluation of one District's Experience. " Ed. D. Dissertation in Dissertation Abstracts International, Vol. 50, No. 6, December 1989, P. 1633-A.

188- Mohammed, Eman Z.: "The Effect of a Classroom Management Training Program on In-Service Teachers Management Skills and on Behavior and Achievement in English of 8th Graders of Basic Education. Unpublished M. Ed. Thesis, Faculty of Education, El-Minya University, 1983.

189- Moran, D. R.: " Developing Generalized Teaching Skills in parents of Autistic Children, " ph. D. Dissertation in Dissrtation Abstracts International, Vol. 49, No. 7, January 1989, p.1741-A.

190- Palardy, M.: Teaching Today: Tasks and Challenges, London: MacMillan, 1970.

191- Petrone, Joseph M.: " Teacher performance Evaluation Action Wide Status Report of Type, Content and Duration of Training for public School Teachers, " ph. D. Dissertation in Dissertation Abstracts International, Vol. 51, No. 71. January 1991, p. 2225-A.

192- Philip, Backland: " Essential Speaking and Listening Skills for Elementary School- Students, " Communication in Education, Vol. 34, No. 3, July 1985, p. 185.

193- Pohon, Cathy Ann: " An Analysis of Teacher Preparation in Classroom Management, " M. Ed. Tesis Dissertation in Dissertation Abstracts International, Vol. 31 , No. 1 , Spring 1993, p. 67.

194- Posner L.: Skill Learning Intervals: The Second Handbook of Research on Teaching Chicago: Rand Mc. College Publishing Company 1973.

195- Robinson, Andrea W.: " Ameta-Analysis of the Efficacy of Classroom Management Training Programs for Teachers, " ph. D. Dissertation in Dissertation Abstracts International, Vol. 50, No. 6, December 1989, p. 1634-A.

196- Salenger, H. R.: " The Relationship Betweeen the Quality and Quantity of Teacher's Verbal Questions and Studen Achievement, " Ed D. Dissertation in Dissertation Abstracts International, Vol, 42, No. 5, Novermber 1983.

197- Samiroden, W. D.: " The Effects of Higher Cognitive Level Questions, Wait-Time Ranges by Biology Teachers on student Achievement and Perception of Teacher Effectiveness, " ph. D. Dissertation in Dissertation Abstracts International, Vol. 4, No. 2, May 1983, P.3208-A.

198- Shehata, G. M.: " The Effects of Training In – Servive Teachers of English in the Questioning Skills on their Acquiring and Using of These Skills and on Classroom Cognitive and Communicative level, " Unpublished Ph. D. Dissertation, Faculty of Education, Al-Minya University 1990.

199- Schmidt, Eliyaboth: " Teachers Verbal Behaviors Related to Students Perseptions of Teacher Concern, " Ph D. Dissertation in Dissertation Abstracts International, Vol. 43, No. 10, April 1983, P. 3297 – A.

200- Strakel, J. p.: "Differences in Teacher – Child Verbal Interactions due to Readiness Level, Sex and Classroom Placement in four First Grade Classrooms, " ph. D. Dissertation in Dissertation Abstracts International, Vol. 41, No. 3, May 1978, p. 676.

201- Stoiber, K. G.: " The Effects of Technical principle, Reflective Decicion Making and Integrated Strategy Instruction on pre-Service Teacher's Classroom Management Competence, " ph. D. Dissertation in Dissertation Abstracts International, Vol. 50 , No. 3, September 1989, p. 652 –A.

202- Subit, Abd-El-Rhman: " The Educational Psychological Preparation of Elementary school Teacher in Saudi Arabia, " Published Ph. D. Dissertation, Northern Clorado, University, University Micro- Film International, 1976.

203- Tallernd, Toni, R.: " The Perceived Self-Efficacy of Teaching skills of Advanced Doctoral Students and Graduates from Councilor Education Programs," Ph. D. Dissertation in Dissertation Abstracts International, Vol. 52, No. 2, August 1991, p. 506 – A.

204- Tseng, D.S.: "Adding a Third Language: An Indepth Analysis of the Teacher Questioning processes in a Chinese Classroom." Ph. D. Dissertation in Dissertation Abstracts International, Vol. 53, No. 5, November 1992, p. 1434 – A.

205- Voelker, A. M.: " A Competencies Approach to Teacher Education": American Biology Teachers, Vol. 31, No.3 1970, p.37-39.

206- Weedity, Shirly: " Teacher Self – Efficacy in Classroom and Discipline Management, " Ed. D. Dissertation in Dissertation Abstracts International, Vol. 53, No. 7, January 1993, p. 2232 – A.

207- William Little Wood: Communication Language Teaching an Introduction, Cambridge: Cambridge University Press, 1984, p. 46 -47.

208- Worshom, L. M.: " Teacher First Day planning and Classroom Management Effectiveness," ph. D. Dissertation in Dissertation Abstracts International, Vol. 44, No.9, March 1984, p. 2721 –A.

209- Wynn, Norgorie: " Effects of an Experiment a model, Peer coaching Videotaping ph. D. Dissertation in Dissertation Abstracts Intentional, Vol. 47, No.8, May. 1987, p.3008-A.

المؤلف

–وائل صلاح مُحَمَّد سيد السويفى

– أستاذ ورئيس قسم المناهج بكلية التربية– جامعة المنيا

– صدر له (١٢) كتابا في مجال التربية وتطوير الماهج

–له مجموعة من البحوث المنشورة الدولية والمحلية

– خبير المناهج فى البنك الدولى بالكويت والسعودية.

–خبير تعليم بالمعونة الأمريكية بالمنطقة ومصر مثل: العمل مع العديد من المؤسسات الدولية داخل مصر وخارجها مثل مؤسسة كير الدولية – مركز التطوير التربوي – مركز الدراسات البحثية الأمريكية – معهد المثلث الأمريكي للدراسات البحثية – المعونة الكندية للمشروعات التربوية – البنك الدولى. وكان نطاق العمل تدريب المعلمين وإعداد المناهج الدراسية فى مجال اللغة العربية وطرق تعليمها.

الفهرس